

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para escribir (SEWS) en estudiantes de secundaria

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.

Autor:

Matilde Roxana León Gutiérrez

Asesor:

Mg. Percy German Ruiz Mamani

Lima, diciembre de 2022

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

Percy German Ruiz Mamani, de la Escuela de Posgrado, Unidad de Posgrado de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA ESCRIBIR (SEWS) EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.”** constituye la memoria que presenta la Licenciada Matilde Roxana León Gutiérrez para aspirar al Grado Académico de Maestro(a) en Educación, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima a los 16 días del mes de diciembre del año 2022



Percy German Ruiz Mamani

ACTA DE SUSTENTACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a05..... del mes de.....diciembre.....del año 2022....., siendo las.....09:00 a.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección de la Señora Presidenta del Jurado: Dra. Gabriela Requena Cabral....., el secretario:.....Dr. Josue Edison Turpo Chaparro....., los demás miembros:.....Mg. Jania Elizabeth Jaimes Soncco.....y el asesor:.....Mg. Percy German Ruiz Mamani....., con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada:.....Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para escribir (SEWS) en estudiantes de secundaria..... del(la) Bachiller/Licenciado(a)Matilde Roxana León Gutiérrez.....
.....Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro (a) en:
.....Educación.....

(Nomenclatura del Grado Académico)

Investigación y Docencia Universitaria

.....con Mención en
..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a):.....Matilde Roxana León Gutiérrez.....

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>18</u>	<u>A-</u>	<u>Con nominación de Muy Bueno</u>	<u>Sobresaliente</u>

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.



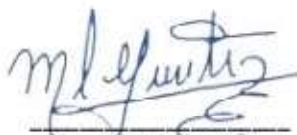
Presidente



Secretario



Asesor



Bachiller/Licenciado



Miembro

Psychometric properties and invariance of the self-efficacy for writing scale (SEWS) in Peruvian High School Students

Abstract

Risk behaviors in schoolchildren can negatively influence and affect their wellbeing. Therefore, it is necessary to have a validated tool to measure student satisfaction in specific areas of the school. The objective of this study was to adapt to Spanish and evaluate the psychometric properties of the H-Sat Scale in Peruvian students. The participants were 691 high school students between 11 and 18 years old ($M = 13.96$, $SD = 1.38$) who were administered the H-Sat Scale. The scale was translated into Spanish (H-SatP Scale) using the forward and backward method. The scale presented

adequate internal consistency for each of the five factors (ordinal α , CR, ω , and $H > 70$). Confirmatory analysis confirmed the five-dimensional structure ($\chi^2 = 620.864$, $df = 160$; CFI = 0.982, TLI = 0.978, RMSEA = 0.065, SRMR = 0.032). This measurement tool could be used for the evaluation of interventions in school and health contexts to assess other aspects of wellbeing necessary for their development in school-age students.

Keywords: Keywords: Self Efficacy, Invariance, High School, Writing, Adolescents, Peru, Validation

Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia para escribir (SEWS) en estudiantes de secundaria

Resumen

Ser capaz de escribir es una competencia clave en los modelos educativos; Por lo tanto, es importante tener una escala para evaluar la autoeficacia de la escritura. El estudio evaluó la estructura interna, proporcionando evidencia de confiabilidad, validez e invarianza factorial de la autoeficacia para la escala de escritura (SEWS) a través del género y la edad en escolares peruanos. Se realizó un estudio instrumental en 1107 adolescentes peruanos (temprano, medio y tardío) en edad escolar. Se realizó un análisis factorial confirmatorio y se evaluó la invarianza factorial por sexo y edad. Se obtuvo un buen ajuste para la muestra total ($\chi^2 = 1229,08$, $df=101$; CFI = 0,997, TLI = 0,997, RMSEA = 0,057 [IC 90%: 0,054-0,059], SRMR = 0,029) y presentaron buena fiabilidad α , ω , H (>0,89). Las correlaciones entre otra medida de autoeficacia de escritura ($p = 0,76$; $p < 0,01$), satisfacción del estudio ($p = 0,31$; $p < 0,01$) y Burnout ($p = -0,12$; $p < 0,01$) apoyaron la validez convergente y concurrente. El análisis factorial multigrupo apoyó la invarianza estricta para el sexo y la edad, para lo cual el SEWS proporciona evidencia de validez y confiabilidad. Esta adaptación de la SEWS es una medida válida, confiable e invariante que puede ser considerada para evaluar la autoeficacia para la escritura en estudiantes peruanos de secundaria.

Palabras Claves: Autoeficacia, Invarianza, Secundaria, Escritura, Adolescentes, Perú, Validación

Es importante que los adolescentes en una etapa escolar desarrollen un fuerte sentido de confianza sobre la forma efectiva de comunicarse a través de la escritura (Klassen, 2002). Los estudiantes seguros tendrán una fuerte autoestima sobre su escritura (Pajares, 2010). Pues bien, tener las habilidades para realizar una actividad compleja no asegura que se logre un rendimiento adecuado; Ya que cuando se enfrentan a tareas difíciles, las personas con mayores niveles de funcionamiento pueden tener resultados mediocres si no confían en su capacidad para enfrentar el desafío. La autoeficacia afecta el desarrollo de la autopercepción de la competencia al experimentar que los resultados fueron mensajes verbales exitosos y percepciones positivas que alientan y empoderan (Bandura, 1977). La autoeficacia se refiere a la percepción de las habilidades personales para realizar una acción determinada y hace posible la integración, organización y aplicación de habilidades cognitivas, sociales y conductuales para realizar con éxito una tarea determinada (Bandura, 1982; Pajares, 2002). En entornos de aprendizaje, la autoeficacia brinda a los estudiantes la capacidad de mejorar el aprendizaje, las calificaciones, entre otros, perseverar y esforzarse más ante las dificultades. Por eso, la autoeficacia se considera un predictor significativo del rendimiento de los estudiantes en diferentes niveles académicos (Golparvar y Khafi, 2021). Por lo tanto, la baja autoeficacia para la escritura en los estudiantes se relaciona con un retraso en el crecimiento progresivo de los programas académicos (Bai & Guo, 2018).

Saber escribir es una competencia clave en los modelos educativos (Pajares, 2002). La autoeficacia para escribir es la percepción del estudiante de su capacidad para escribir (Volkan & Seçkin, 2019). Estudios previos indican que la autoeficacia juega un papel importante en el uso de las habilidades personales para hacer frente a las tareas de aprendizaje. Los estudiantes con alta autoeficacia tienen una mayor motivación para aprender (Honicke & Broadbent, 2016; Trautner & Schwinger, 2020) y aportar soluciones a problemas académicos (Ornelas et al., 2015). Además, los estudiantes que adoptan un plan de estudio estratégico y son conscientes del proceso de escritura (Demir, 2018), mejoran su disposición a escribir (Berk & Ünal, 2017) y son escritores efectivos (Cassany, 1995), a diferencia de los estudiantes que tienen una idea simple o menos sofisticada del proceso de escritura (Villalón & Mateos, 2009).

La escritura en los primeros años de la adolescencia se vuelve exigente y compleja, requiriendo una mayor revisión, planificación y autorregulación de los procesos (Klassen, 2002). A veces se considera que la motivación académica disminuye durante la adolescencia debido a los cambios hormonales, la mala adaptación entre los adolescentes, la competencia social y académica y el entorno escolar (Klassen, 2010). Por lo tanto, la utilidad de la percepción de la escritura y la motivación de los adolescentes es crucial para comprender su desarrollo, ya que es el área donde los estudiantes experimentan las mayores dificultades (Bruning & Horn, 2000). Así, los estudiantes con menores niveles

de autoeficacia tienen mayor dificultad para participar en tareas de escritura y tienden a no persistir en la tarea cuando encuentran dificultades o fracasos (Pajares, 2010). Además, a diferencia de los niños de primaria donde se utilizan estrategias básicas de aprendizaje y organización, se requieren estrategias sofisticadas de aprendizaje cognitivo y metacognitivo en la adolescencia debido a una mayor expectativa de aprendizaje (Klassen, 2010). Escribir en la adolescencia facilita el acceso a la información y es una habilidad clave en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, las crecientes creencias y motivaciones permiten su desarrollo y ser parte de una escritura expresiva con interacción social de sus emociones. Sin embargo, la escritura a menudo se adquiere mal o la ansiedad y el estrés antes de las tareas de escritura interfieren con las creencias sobre la autoeficacia de la escritura (Azila-Gbette et al., 2021; Bandura, 1986; Hooper et al., 2019). Por lo tanto, es necesario un instrumento en español que se base en su potencial para hacer explícita la autoeficacia al escribir a los escolares, ya que este tipo de creencia podría estar oculta, tanto para los estudiantes como para los profesores. Bueno, los individuos con mucha capacidad para escribir podrían ser percibidos como no preparados para enfrentar tareas de escritura, y esto podría generar un rechazo a este tipo de tareas. Mientras que cuando los adolescentes toman conciencia de sus propias capacidades y reflexionan sobre su autoeficacia, están preparados para hacer los ajustes correctivos necesarios (Bandura, 2006; Zumbunn et al., 2020).

La autoeficacia en las habilidades de escritura predice el rendimiento académico, permitiendo la evaluación de dominios teóricos y aplicados, proporcionando pautas e intervenciones en los resultados de la instrucción para mejorar las habilidades de escritura en adolescentes (Bruning et al., 2013). Por lo tanto, el instrumento debe evaluar eficientemente la capacidad de escritura percibida, así como permitir que el estudiante haga un juicio sobre lo que puede hacer cuando realiza tareas de escritura. Actualmente, la mayoría de los instrumentos utilizados en América Latina para medir la autoeficacia de la escritura se desarrollaron en inglés y para estudiantes universitarios: Descripción de la autoevaluación de la medida de escritura (McCarthy et al., 1985), Autoeficacia de la escritura (Shell et al., 1989), Escala de *autoeficacia* de escritura (Pajares & Schunk, 2001) y *Ítems y subescala de objetivos de escritura* (MacArthur et al., 2016). Asimismo, es importante señalar que la Escala de Autoeficacia para la Escritura (SEWS) de Bruning et al. (Bruning et al., 2013) desarrollado para un contexto escolar y su versión en español aplicada a una población universitaria (Ramos-Villagrasa et al., 2017) presentan evidencia suficiente sobre su confiabilidad y validez, mientras que otros instrumentos no reportan estándares amplios de validación (González et al., 2019). La SEWS utiliza un lenguaje muy legible integrando oraciones claras y sencillas en primera persona (Pajares et al., 2001). Su uso ha permitido encontrar las fortalezas y debilidades de los evaluados, por lo que es valioso para guiar las intervenciones de los estudiantes (Bruning et al., 2013; Ramos-

Villagrasa et al., 2017). Se centra en la experiencia de dominio a través de la auto percepción positiva de las habilidades y descuida los patrones negativos, considerando que la percepción positiva puede ser un estímulo y refuerzo, mientras que la percepción negativa puede debilitar las creencias con respecto a sus capacidades (Volkan & Seçkin, 2019). Del mismo modo, el número de elementos SEWS (16 ítems) lo hace preferible para la aplicación masiva en entornos educativos en lugar de escalas más grandes. (Sanders-Reio et al., 2014).

La versión SEWS en español, al igual que la versión inglesa de Bruning et al. (Bruning et al., 2013) consta de tres dimensiones que incluyen ideación, convenciones y autorregulación de la escritura (Ramos-Villagrasa et al., 2017). Por otro lado, la versión inicial (Bruning et al., 2013) se evaluó en estudiantes de secundaria estadounidenses a través de un análisis factorial confirmatorio (CFA). En comparación con otras medidas de autoeficacia evaluadas en adolescentes, que exploran las dimensiones de éxito y fracaso, atribuidas a diversos aspectos como la suerte, el esfuerzo y la capacidad de realizar una tarea (Álvarez-Fernández & García-Sánchez, 2014), el modelo de autoeficacia de escritura descrito por Bruning et al. (Bruning et al., 2013) mantiene la armonía con otros modelos de procesos de escritura que centralizan la memoria de trabajo (Hayes, 2006, 2012), las representaciones de escritura y el desarrollo de la escritura (Bruning & Horn, 2000; Schunk y Zimmerman, 2007). Así, las dimensiones de la SEWS propuestas por Bruning et al. (Bruning et al., 2013) son: (a) ideación, que mide los procesos cognitivos, la generación de ideas vinculadas a la semántica y el conocimiento esquemático (Schraw, 2015); (b) convenciones de escritura, que se refiere a la articulación de ideas en formas escritas y alineadas con la traducción (Hayes, 2006, 2012); (c) la autorregulación, que se extiende desde las actividades de escritura hasta su gestión, seguimiento y evaluación (Zimmerman y Kitsantas, 2006). Las dimensiones propuestas clasifican la percepción de la capacidad del estudiante para realizar tareas en relación con la escritura. Hasta la fecha, el SEWS no ha sido validado en la población de estudiantes de secundaria en la que se construyó inicialmente y dada la falta de estudios de validación en estudiantes de secundaria españoles, es imperativo analizarlo en este contexto.

Además, en el estudio inicial del SEWS realizado en estudiantes de educación básica (Bruning et al., 2013), así como en la versión española realizada en estudiantes universitarios (Ramos-Villagrasa et al., 2017), indican que los estudiantes varones presentan mayor autoeficacia de escritura que las mujeres. Otros estudios en poblaciones en edad escolar indicaron que las mujeres tienen una mayor autoeficacia para escribir que los hombres (Andrade et al., 2010; Pajares y otros, 2007). Bueno, las estudiantes tienden a mantener metas (o dominio), mientras que los hombres tienden a tener metas enfocadas en el rendimiento (o ego) (Pajares et al., 2000). Las mujeres también tienden a estar más preocupadas por dominar una tarea de escritura que los hombres, quienes, en promedio, tienden a estar más preocupados por mostrar a las

personas de lo que son capaces. Es decir, las mujeres pueden obtener más satisfacción y confianza de la evidencia autogenerada del progreso en una tarea de escritura, mientras que los hombres buscan la confirmación de su progreso de las personas que los rodean, incluidos maestros y compañeros. (Andrade et al., 2010). Asimismo, la edad también es importante para la autoeficacia en la escritura, ya que en la adolescencia temprana (10 a 13 años) experimentan cambios en las actitudes y creencias motivacionales; sin embargo, estos cambios se pueden observar en la adolescencia media (14 a 16 años) y la adolescencia tardía (17 a 21 años), ya que logran una mayor autonomía en sus actividades (Klassen, 2002; UNICEF, 2020).

En este caso, ningún estudio ha examinado la invarianza de la medición de SEWS entre sexo y edad. La invarianza de medición es necesaria para hacer comparaciones significativas entre grupos, ya que prueba la equivalencia del significado de los elementos entre ambos grupos (Byrne & Stewart, 2009; Inglés et al., 2017). Además, debido a que las propiedades psicométricas pueden variar, la invarianza de medición se ha considerado un requisito previo para hacer comparaciones entre grupos y examinar si las propiedades permanecen invariantes, lo que permite controlar y distinguir las diferencias entre grupos y evitar sacar conclusiones de datos erróneos o infundados (Hopwood & Donnellan, 2010; Steinmetz, 2019). Si el instrumento presentara una falta de invarianza, las comparaciones serían parciales y no significativas, por lo que no se garantizaría la validez de las conclusiones empíricas (Byrne & Stewart, 2009).

Por lo tanto, el objetivo principal del estudio fue determinar la idoneidad de la SEWS en su versión en español para su aplicación en adolescentes escolares peruanos en el nivel secundario de 1° a 5° grado. Se establecieron los siguientes objetivos: a) evaluar la estructura inicial propuesta de la SEWS, a través del análisis factorial confirmatorio (AFC), y consistencia interna; (b) examinar la validez convergente basada en la relación de la SEWS con otra medida de autoeficacia de escritura (SEW) y la validez concurrente basada en correlaciones con otras medidas de satisfacción con el estudio (EBSE) y el Burnout académico, (c) evaluar la invarianza factorial de SEWS según escolares, hombres y mujeres, y según las etapas de la adolescencia (temprana, medio y tardío).

Metodología

Diseño del estudio y participantes

Se realizó un estudio metodológico. Para determinar el tamaño de la muestra, se analizó el tamaño del efecto que considera el número de variables observadas y latentes en el modelo, el tamaño del efecto anticipado ($\lambda = 0,10$), la significación estadística deseada ($\alpha = 0,05$) y el nivel de poder estadístico ($1 - \beta = 0,95$) que considera una muestra mínima recomendada de 184

participantes. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes matriculados en instituciones educativas, habiendo aceptado participar de la investigación después de firmar el consentimiento informado. Se utilizó una muestra no probabilística para la recolección de datos y los criterios de exclusión fueron: estudiantes transferidos a otras instituciones o dados de alta, estudiantes que no desean participar en la investigación o cuestionarios no resueltos, y estudiantes con algunas necesidades educativas especiales. Además, se seleccionaron utilizando un método de muestreo de conveniencia. La muestra final consistió en 1.107 estudiantes adolescentes peruanos de secundaria matriculados en el período 2021. Las proporciones según sexo, 47,6% (n=527) eran hombres y 54,4% (n=580) mujeres, con una edad promedio de 14,43 (DE=1,75) entre 11 y 19 años. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes eran adolescentes en la fase media (36%), estaban en el 1er grado de la escuela secundaria (34,8%), de escuelas públicas (89,3%), y una unidad geográfica o región costera del Perú (86,8%). Finalmente, se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia practicaban la lectura; El 49,3% de los estudiantes declaró que lee a veces, el 32,2% lee casi siempre, el 14,3% siempre lee y solo una proporción menor (5%) lee rara vez o nunca (Tabla 1).

Tabla 1.

Características de los participantes

Característica		n	%
Sexo	Masculino	527	47.6
	Hembra	580	52.4
Fases Adolescencia	Temprano (11-13)	398	36.0
	Medio (14-16)	561	50.7
	Tarde (17-19)	148	13.4
Grado de estudio	Primero	385	34.8
	Segundo	198	17.9
	Tercero	159	14.4
	Cuarto	166	15.0
	Quinto	199	18.0
Colegio	Público	989	89.3
	Privado	118	10.7
Región	Costa	961	86.8
	Sierra	70	6.3
	Jungla	76	6.9
¿Con qué frecuencia practicas la lectura?	Siempre	158	14.3
	Casi siempre	356	32.2
	A veces	546	49.3
	Raramente	42	3.8
	Nunca	5	0.5

Medidas

Escala de autoeficacia para la escritura (SEWS). Se utilizó la versión española de la Escala de Autoeficacia para la Escritura (SEWS) para la población universitaria española (Ramos-Villagrasa et al., 2017), que consta de 3 dimensiones (Ver Anexo): Ideación (ítems 1-5), Convenciones lingüísticas (ítems 6-10) y Autorregulación (ítems 11-16). La consistencia interna usando el alfa de Cronbach para la versión española osciló entre 89 y 90 para todas las dimensiones. Para este estudio, se consideró una escala ordinal tipo Likert de 7 puntos (1 = Nada y 7 = Certeza total). La versión de este estudio difiere de la versión original en que se utiliza una escala de 0 a 100, justificada por la necesidad de estandarizar y simplificar las medidas de evaluación (Krosnick & Stanley, 2009).

Autoeficacia para la escritura (SEW). La versión adaptada al español en su versión para estudiantes de secundaria (Pérez et al., 2015). La escala unidimensional permite evaluar la percepción de la efectividad del estudiante con respecto a las convenciones de escritura, en función de sus creencias y habilidades de composición, gramática, uso y mecánica según su nivel académico. Contiene 10 ítems en una escala tipo Likert desde 1 (estoy seguro de que no puedo hacer esta actividad correctamente) hasta 10 (estoy totalmente seguro de que puedo hacer esta actividad correctamente), y su consistencia interna es $\alpha = 0.83$.

Elemento único de agotamiento (IUB). Es una medida que integra solo un ítem con 5 respuestas para evaluar el burnout académico en estudiantes de diferentes niveles (Merino-Soto & Fernández-Arata, 2017). Permite percibir tanto el agotamiento mental como el físico, entendido como "quemado" por pasar mucho tiempo estudiando. El análisis de contenido ha sido satisfactorio tanto en la claridad del contenido como en el orden de las respuestas. El análisis de calificación de intensidad de las respuestas fue 1 (intensidad mínima percibida a 5 [intensidad máxima percibida]).

Escala corta de satisfacción con los estudios (EBSE). Se trata de una medida unidimensional compuesta por 3 ítems que evalúan la satisfacción del estudiante con su forma de estudiar, rendimiento y experiencia general con sus estudios (Merino-Soto et al., 2017). El nivel de consistencia interna de la escala fue adecuado ($\alpha = 0,78$). La escala presenta 5 opciones de respuesta con respecto al acuerdo o desacuerdo con cada una de las declaraciones (de muy en desacuerdo a muy de acuerdo).

Procedimiento y aspectos éticos

El protocolo del estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Unión (Referencia: CE-EPG-000012). Se contactó a cuatro directores de instituciones educativas públicas y privadas de las tres regiones del Perú (costa, sierra y selva). Se envió una solicitud indicando el objetivo del estudio y posteriormente se solicitó autorización para

aplicar el instrumento. Asimismo, se envió el consentimiento informado a través de formularios de Google y redes sociales (grupos de WhatsApp y cuentas de Facebook Messenger) a los padres y de igual manera a los escolares cuyos padres aceptaron participar. La encuesta se administró a los estudiantes durante sus clases virtuales. Los colaboradores docentes informaron el propósito del estudio y luego administraron las encuestas y respondieron las preguntas que surgieron. También se informó a los participantes que podían retirarse del estudio en cualquier momento si así lo deseaban. Finalmente, el estudio se llevó a cabo siguiendo las pautas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki, lo que implica la garantía de protección de su privacidad y la confidencialidad de la información personal y la minimización de los posibles efectos del estudio en su aparato físico, mental y social (AMM, 2013; Puri et al., 2009).

Análisis de Datos

El análisis estadístico se realizó utilizando el software libre R 4.1.1 (R Foundation for Statistical Computing, Viena, Austria; <http://www.R-project.org>). La estadística descriptiva para cada ítem SEWS se realizó mediante el cálculo de la media, la desviación estándar, la asimetría, la curtosis y el análisis de correlación corregida entre pruebas. Para la asimetría y la curtosis, los valores entre -1 y + 1 se consideraron adecuados (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014). Se utilizó el análisis de correlación ítem-prueba corregido para el recuerdo del ítem en caso de $r(i-tc) < 0,2$ o multicolinealidad $(i-tc) < 0,2$ y se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente de α ordinal (Kline, 2016).

Para el análisis factorial confirmatorio (CFA), se estimó utilizando la biblioteca *lavaan* de la interfaz RStudio, y se utilizó el método de mínimos cuadrados ponderados (WLSM) debido a la naturaleza ordinal de los ítems (Brown, 2015) y se calculó la varianza media extraída del SEWS. Para la evaluación de los modelos de ajuste se consideraron los siguientes indicadores: la prueba chi-cuadrado (χ^2), el índice de ajuste confirmatorio (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y los residuos cuadrados medios estandarizados (SRMR), donde los valores de CFI y TLI mayores que 0,90 indican un ajuste aceptable y mayores que 0,95 indican un buen ajuste (Schumacker & Lomax, 2016). Para el RMSEA y el SRMR, los valores por debajo de 0.05 indican un buen ajuste y por debajo de 0.8 se consideran aceptables (Kline, 2016). La validez interna convergente se estimó calculando la Varianza Media Extraída (AVE), los valores indican que más del 50% de la varianza se debe a sus indicadores (Fornell & Larcker, 1981) y los valores superiores a 0,50 en las cargas factoriales (λ) se consideran adecuados (Domínguez-Lara, 2018). La confiabilidad del modelo latente para la muestra total y las submuestras de hombres y mujeres se calculó con las magnitudes ω de McDonald's (McDonald, 1999) y H (Hancock & Mueller, 2001) superiores a 0,80 (Domínguez-Lara, 2016).

El análisis estadístico se realizó utilizando el paquete *semTools* para calcular la invarianza. La invarianza factorial se evaluó según el sexo (masculino vs. femenino) y las etapas de adolescencia temprana, media y tardía de los participantes a través de una secuencia de modelos jerárquicos, evaluando el CFA más restringido (Chen, 2007). El primer nivel, invarianza configural (M1), evalúa el modelo de referencia; el segundo nivel, la invarianza métrica (M2), prueba la igualdad de la carga factorial; el tercer nivel, la invarianza escalar (M3), prueba la igualdad de la carga factorial y la intersección; y el cuarto nivel, invarianza escalar (M4), prueba la igualdad de cargas factoriales, intersecciones y residuos. Debido a que χ^2 ($\Delta\chi^2$) es sensible al tamaño de la muestra, se utilizó el valor de diferencia absoluta CFI (ΔCFI), donde los valores inferiores a 0,01 indican que la estructura factorial es invariante entre los grupos comparados (Cheung & Rensvold, 2009). Para evidenciar validez basada en la relación con otras variables SEWS a nivel latente, se realizó un

modelo de ecuaciones estructurales con los factores de autoeficacia para la escritura, satisfacción con la vida, satisfacción con los estudios, autoeficacia para el estudio y agotamiento académico.

Resultados

Estadística descriptiva de los ítems SEWS

La estadística descriptiva fue analizada en la muestra total (Tabla 2), donde el promedio más alto fue encontrado en el ítem 7 (M=5,11; DE=1,36), que pertenece a la dimensión convención lingüística y la media más baja fue observada en el ítem 12 (M=4,59; DE=1,57) correspondiente a la dimensión de autorregulación. Los valores de asimetría (g^1) y curtosis (g^2) fueron inferiores a ± 1 para todos los artículos. Todas las correlaciones ítem-total corregidas fueron mayores que el límite aceptable de 0,3, lo que indica que cada ítem está relacionado con la escala general.

Tabla 2.

Estadística descriptiva y fiabilidad de la SEWS

Artículos	M	Sd	G ¹	G ²	r.cor	un ordinal
ID 1	5.03	1.31	-0.44	-0.13	0.79	0.95
ID 2	5.01	1.35	-0.44	-0.32	0.77	0.95
ID 3	5.04	1.39	-0.48	-0.33	0.75	0.95
ID 4	4.95	1.43	-0.44	-0.42	0.73	0.95
ID 5	4.86	1.39	-0.30	-0.51	0.80	0.95
CO 6	4.55	1.41	-0.16	-0.63	0.65	0.95
CO 7	5.11	1.36	-0.48	-0.33	0.78	0.95
CO 8	4.89	1.43	-0.38	-0.52	0.73	0.95
CO 9	4.60	1.36	-0.17	-0.60	0.82	0.95
CO 10	4.97	1.37	-0.39	-0.35	0.76	0.95
SR 11	4.98	1.50	-0.43	-0.56	0.75	0.95
SR 12	4.59	1.57	-0.25	-0.70	0.70	0.95
SR 13	4.88	1.48	-0.40	-0.47	0.71	0.95
SR 14	4.77	1.56	-0.39	-0.56	0.67	0.95
SR 15	4.98	1.39	-0.45	-0.22	0.79	0.95
SR 16	4.91	1.46	-0.46	-0.34	0.72	0.95

Nota. ID= Ideación, CO = Convenciones, SR= Autorregulación, M = media, SD = desviación estándar, g^1 = asimetría, g^2 = Kurtosis.

Evidencia de validez y fiabilidad

El CFA se utilizó para evaluar la estructura tridimensional derivada de la estructura hipotética de la versión original (Bruning et al., 2013; Ramos-Villagrasa et al., 2017). Los índices de bondad de ajuste para la muestra total fueron $\chi^2 = 1229,08$, $df = 101$; CFI = 0,997, TLI = 0,997, RMSEA = 0,057 (IC 90%: 0,054-0,059), SRMR = 0,029, lo que indica que el modelo de versión peruana se ajusta adecuadamente a los datos observados. Además, todos los

λ fueron mayores de 0,71 y los valores de AVE son adecuados ($AVE > 0,50$), lo que indica que los factores latentes se explican adecuadamente por sus variables observadas y los coeficientes α , ω , H se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Cargas factoriales, índice de bondad de ajuste y fiabilidad de la muestra total, hombres y mujeres

	F ₁ (m)	F ₂ (m)	F ₃ (l)
ID 1	0.83		
ID 2	0.82		
ID 3	0.80		
ID 4	0.77		
ID 5	0.84		
CO 6		0.69	
CO 7		0.82	
CO 8		0.79	
CO 9		0.87	
CO 10		0.81	
SR 11			0.79
SR 12			0.74
SR 13			0.75
SR 14			0.71
SR 15			0.83
SR 16			0.76
AVE	0.66	0.64	0.58
Un	0.90	0.89	0.89
oh	0.91	0.90	0.89
H	0.91	0.91	0.90
χ^2	1229.08		
Df	101		
p	<0,001		
Cfi	0.997		
Tli	0.997		
RMSEA	0.057		
IC del 90%	0.054-0.059		
SRMR	0.029		

Nota. ID= Ideación, CO = Convenciones, SR= Autorregulación, F1= Ideación factorial, F2= Convenciones, F3= Autorregulación, λ = Cargas factoriales. AVE = varianza media extraída, α = coeficiente alfa ordinal, ω = coeficiente omega, H = coeficiente H. χ^2 : chi-cuadrado; df = grados de libertad, RMSEA = error cuadrático medio de aproximación de la raíz, CFI = índice de ajuste comparativo, SRMR = residuo cuadrático medio estandarizado.

Invarianza factorial

Las comparaciones de los modelos de invarianza factorial por sexo y etapas de la adolescencia se muestran en la Tabla 4. Una vez más, se demuestra que la estructura de tres factores para los grupos de hombres y mujeres era adecuada. Además, el modelo de tres factores fue adecuado para las tres fases: 1) temprano (11-13), 2) medio (14-16) y 3) tardío (17-19). El modelo de invarianza configuracional (M1) presentó un buen ajuste para ambos grupos. Este modelo sirve como línea de base para la evaluación de otros. Posteriormente, se evaluó la invarianza métrica (M2) en los grupos y se

presentó un buen ajuste a los datos. Una vez establecida la invarianza métrica, se evaluó la invarianza escalar (M3). Finalmente, se evaluó la invarianza estricta (M4) en los grupos cuyos valores fueron significativos, los coeficientes ΔCFI fueron menores de 0,01 y $\Delta RMSEA$ fueron menores de 0,01. Así, los modelos M1, M2, M3 y M4 se encuentran dentro del rango esperado, lo que confirma la invarianza factorial de SEWS y las diferentes medidas pueden compararse en los grupos de género y edad.

Tabla 4.

Invarianza de medición entre sexo y grupos de edad

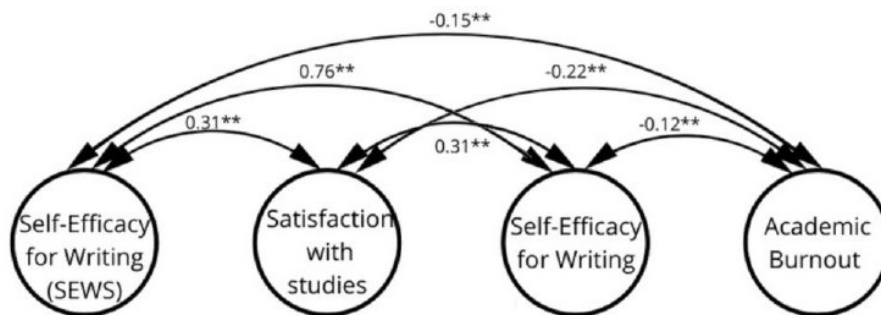
Grupos	χ^2	Df	RMSEA	[IC 90%]	p	SRMR	Tli	Cfi	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
<i>Género</i>										
M1	197.888	124	0.017	0.012-0.021	.000	0.025	0.999	0.999	-	-
M2	215.011	134	0.020	0.015-0.024	.000	0.031	0.998	0.998	0.001	-0.003
M3	226.244	144	0.019	0.014-0.024	.000	0.031	0.998	0.998	0.000	0.001
M4	245.636	157	0.020	0.015-0.024	.000	0.033	0.998	0.998	0.000	-0.001
<i>Fases</i>										
M1	253.371	186	0.015	0.000-0.020	.000	0.027	0.999	0.999	-	-
M2	255.110	206	0.016	0.000-0.022	.000	0.033	0.999	0.999	0.000	-0.001
M3	313.831	226	0.020	0.014-0.025	.000	0.035	0.998	0.998	0.001	-0.004
M4	339.486	252	0.019	0.014-0.024	.000	0.038	0.998	0.998	0.000	-0.001

Nota. M1= Configural, M2= Métrico, M3= Escalar, M4= Estricto. χ^2 : chi-cuadrado, df= grados de libertad, RMSEA = Error cuadrático medio de aproximación de la raíz, CFI = Índice de ajuste comparativo, ΔCFI = Diferencia del índice de ajuste comparativo, $\Delta RMSEA$ = Error cuadrático medio de la raíz de la diferencia de aproximación.

Validez convergente y concurrente

Se examinó este tipo de validez y se evaluó un modelo de ecuaciones estructurales donde se modelan cuatro variables latentes: autoeficacia para la escritura, satisfacción con la vida, satisfacción con los estudios y agotamiento académico. El modelo tenía un buen ajuste: $\chi^2 = 2008.292$, df = 400; CFI = 0,993, TLI = 0,992, RMSEA = 0,035 (IC 90%: 0,034-0,037), SRMR = 0,041. Como era de esperar, el SEWS se correlacionó significativamente positivamente con la otra medida de autoeficacia de escritura (SEW) (p = 0,76; p < 0,01) y EBSE (p = 0,31 ; p < 0,01); y negativamente con Burnout (p = -0,12; p < 0,01), evidenciando validez convergente y concurrente aceptable

Structural equation structural model for concurrent and convergent validity of the SWLS



Note: ** p < .01.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue analizar la estructura factorial, así como la fiabilidad y propiedades psicométricas adecuadas. El estudio sugiere un instrumento prometedor para evaluar la autoeficacia de la escritura en escolares peruanos. El CFA apoya la estructura de tres factores propuesta en la versión original. Asimismo, los resultados apoyaron la confiabilidad, validez (convergente, concurrente y discriminante) y la invarianza de la medición en el nivel estricto entre sexo y edad.

Se realizó el CFA, que apoyó la estructura de tres factores del cuestionario original, por lo que la versión peruana mantiene los mismos factores que el cuestionario original en inglés (Bruning et al., 2013) y la versión en español (Ramos-Villagrasa et al., 2017). El CFA proporcionó un buen ajuste a los datos del modelo, mostrando así que la versión de 16 ítems del SEWS clasificada en las dimensiones de ideación, convenciones lingüísticas y autorregulación significativa basada en la teoría evaluó adecuadamente las tareas relacionadas con la escritura. En la primera dimensión del modelo de escritura de Flower y Hayes, los estudiantes generan ideas a partir del conocimiento temático y mundial. La segunda dimensión está vinculada a la escritura, teniendo la capacidad de expresar con éxito ideas en formas lingüísticas. Finalmente, la autorregulación es parte de los juicios de valor que tienes sobre ti mismo. Por lo tanto, el instrumento parece adecuado para futuras aplicaciones con otras construcciones multidimensionales asociadas con el bienestar de los escolares (Bruning et al., 2013).

Los resultados también mostraron una buena consistencia interna. La fiabilidad, basada en el alfa ordinal, fue aceptable para la escala total y los tres factores, con un rango de 0,89 a 0,90. La confiabilidad también fue consistente con la versión original, lo que indica una buena capacidad para evaluar SEWS de manera similar (Ramos-Villagrasa et al., 2017). Sin embargo, a diferencia de otros estudios, se calculó en el modelo global y en las submuestras, el coeficiente ω que refleja la proporción de varianza en los puntajes de la escala asociados con un factor global (Zinbarg et al., 2005) y el coeficiente H que evalúa la confiabilidad del constructo, reflejando la influencia del constructo. Cuanto mayor es su magnitud, mejor representado está (Domínguez-Lara, 2016). Estos coeficientes se consideran mejores estimadores que alfa, lo que tiende a subestimar la fiabilidad. Los valores de las correlaciones ítem-total corregidas fueron buenos, indicando una homogeneidad adecuada.

Se examinaron la validez interna convergente y la validez en relación con otras medidas y la validez concurrente. En cuanto a la validez convergente interna del SEWS, mostró cargas factoriales adecuadas ($\lambda > 0,50$), y un AVE aceptable ($AVE > 0,50$) en los tres modelos (Fornell & Larcker, 1981). Además, la validez convergente relacionada de la SEWS fue evaluada con una escala unidimensional homóloga de autoeficacia de escritura (SEW) por Pajares et al. (Pajares et al., 2001) que se centra en las convenciones lingüísticas de la

autoeficacia, los resultados indicaron una correlación adecuada entre las puntuaciones de cada prueba, a pesar de que Self-Efficacy in Writing (SEW) de Pajares et al. (Pajares et al., 2001) sólo evalúa una dimensión de la SEWS. Asimismo, para la validez concurrente, la variable latente de la SEWS y la satisfacción con el estudio (EBSE) se correlacionaron, indicando correlaciones estadísticamente significativas y positivas.

La autoeficacia es un elemento importante en cómo los estudiantes se sienten acerca de sí mismos en general (Sabouripour et al., 2021). La autoeficacia es también una necesidad psicológica universal que controla el aspecto cognitivo, las emociones y las decisiones relacionadas con el bienestar psicológico de un individuo (Bartimote-Aufflick et al., 2016). Asimismo, la autoeficacia del alumnado es una variable fundamental en la satisfacción de los escolares con sus estudios y, en consecuencia, en los resultados subjetivos de la educación (Wach et al., 2016). Dado que aumenta los estados emocionales positivos, contribuye al bienestar y a la mejora del rendimiento académico (Bresó et al., 2011). En el presente estudio, se encontró una relación positiva entre la autoeficacia y la satisfacción con los estudios. En otro estudio, se afirma que la alta autoeficacia impacta positivamente en el bienestar de las personas (Pajares & Schunk, 2001). Además, es probable que la autoeficacia influya en la cantidad de estrés y ansiedad que experimentan los estudiantes cuando participan en un curso (Doménech-Betoret et al., 2017). De hecho, existe una gran cantidad de literatura empírica que evidencia los efectos positivos de la autoeficacia en el bienestar de los estudiantes y la satisfacción con el estudio (DeWitz & Walsh, 2002); Incluso se ha propuesto un modelo en el que las creencias de alta eficacia en los estudios constituyen un determinante de la satisfacción con los estudios, ya que posibilitan un mejor ajuste entre el nivel de exigencia de la tarea y las habilidades que el alumno percibe que tiene para afrontarla (Bebermeier et al., 2022). Como se documenta en algunos estudios que detallan la relación entre la autoeficacia y la satisfacción con los estudios (DeWitz & Walsh, 2002; Shehadeh et al., 2020). Sin embargo, los mecanismos que median la relación entre la autoeficacia y la satisfacción de los estudiantes en los estudios deben estudiarse más a fondo. Comprender estos mecanismos motivacionales es crucial para impl estudios previos también han identificado una relación negativa entre el estrés y la autoeficacia (Rayan, 2018; Zajacova et al., 2005); teniendo en cuenta que cuando un estudiante percibe que tiene menos recursos personales para enfrentar una tarea, buscará evitar y poner menos esfuerzo en resolver esa tarea, lo que terminará empeorando la situación académica y generando mayor estrés (Krumrei-Mancuso et al., 2013).ementar programas de promoción que aumenten la satisfacción de los estudiantes.

Por otro lado, la validez concurrente entre SEWS y el agotamiento académico indicó una relación negativa;

La principal ventaja del SEWS es que permite la evaluación de las tres áreas diferentes de la escritura al encontrar las debilidades y fortalezas de cada estudiante y permite intervenciones a nivel individual. Además, en relación con los puntajes de las pruebas del mismo constructo, mostraron que todas las dimensiones de SEWS estaban correlacionadas positivamente. Estudios previos han demostrado altas asociaciones entre la dimensión de ideación y autorregulación (Bruning et al., 2013). Como se indicó, los individuos con altos niveles de ideación vinculados a procesos cognitivos en la generación de ideas, dominios sistemáticos y conocimiento esquemático pueden exhibir altos niveles de autorregulación que se extienden mucho más allá de las actividades de escritura al tener ideas sobre las que escribir y dominio de las convenciones de la escritura (Bruning et al., 2013; Schraw, 2006; Zimmerman y Kitsantas, 2007).

Los resultados de validez discriminante mostraron que todas las dimensiones de SEWS se correlacionaron negativamente con el agotamiento, lo que es consistente con estudios previos en otras poblaciones (Hall et al., 2019). Evidenciar que las dos escalas son suficientemente independientes y miden constructos separados (estándares). Estudios previos sugieren que cuanto menor es la sensación de autoeficacia, más agotamiento se genera (Cappe et al., 2021). Dado que los resultados de Writing Self-Efficacy se correlacionan negativamente con el agotamiento en el estudio actual, se podrían realizar evaluaciones de adolescentes para evaluar el propósito, las reacciones emocionales, el esfuerzo, el afrontamiento y la resistencia. De esta manera, examinar la efectividad de las intervenciones para hacer frente a tareas y actividades difíciles o comprender los problemas que conducen al desarrollo de estrés, depresión y resolución de problemas débiles (Rahmati, 2015).

Además, la invarianza factorial de la medida SEWS se reportó por primera vez en una muestra compuesta por adolescentes escolares, hombres y mujeres, y en las etapas temprana, media y tardía. La invarianza configuracional, métrica, escalar y estricta de SEWS fueron aceptables en el presente estudio, lo que indica que puede ser evaluada con la misma precisión en grupos de adolescentes femeninos y masculinos. Este análisis es importante, considerando las características psicológicas de hombres y mujeres que pueden afectar diferencialmente su comportamiento (Hyde, 2005). Por lo tanto, los hallazgos de los estudios iniciales realizados con estudiantes escolares encontraron que las mujeres informaron una menor autoeficacia para la escritura masculina (Bruning et al., 2013). Esto es consistente con el estudio español en estudiantes universitarios que sugiere que los hombres reportan una mayor autoeficacia que las mujeres (Ramos-Villagrasa et al., 2017). Sin embargo, otros estudios en poblaciones escolares muestran lo contrario, donde los niños son los que alcanzan niveles más bajos de autoeficacia, principalmente debido a creencias estereotipadas en el proceso de socialización (Pajares & Valiante, 2001); mientras que otros hallazgos no muestran ninguna diferencia (Pajares et al., 2001). Asimismo, la autoeficacia escrita puede diferir parcialmente en el contexto según las etapas de la

adolescencia escolar, dado que en la etapa temprana las creencias de autoeficacia están menos establecidas (Klassen, 2002), mientras que en la adolescencia media y tardía permite una mayor regulación externa e interna (Cattelino et al., 2019). Además, los estudios futuros deben explorar la invarianza estricta de SEWS en otras poblaciones, además de explorar otros grupos, como el estado socioeconómico, las culturas y los grupos clínicos.

Limitaciones

Los resultados mostraron propiedades psicométricas apropiadas para la versión peruana de la SEWS. Sin embargo, se consideran algunas limitaciones. Por otro lado, el estudio fue transversal y no consideró un diseño longitudinal, lo que nos impidió evaluar las relaciones causales entre la satisfacción de la variable con los estudios, la autoeficacia para la escritura y el agotamiento académico. Asimismo, las técnicas de autoinforme utilizadas en el estudio pueden estar influenciadas por la deseabilidad social, la introspección, la memoria, entre otros sesgos. Tampoco se examinó la fiabilidad test-retest; por lo tanto, se recomienda su incorporación en futuros estudios.

Conclusión

La validez de la estructura interna de la SEWS fue satisfactoria, y se determinó una estructura de tres factores como la original, con propiedades psicométricas adecuadas y estables. Se demostró una estricta invarianza factorial para el sexo y la edad, lo cual es una contribución importante para la medición en la adolescencia. Por lo tanto, la SEWS es una medida válida y confiable de la autoeficacia de la escritura en el contexto escolar peruano.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribuciones del autor

WCM-G y MLG participaron en la conceptualización, PGRM, JJ-S, MM-G y JS estuvieron a cargo de la metodología y el software. Para validación, análisis formal e investigación, WCM-G, MM-G y PGRM. La curación de datos y recursos fue encargada por WCM-G y ML-G. La redacción, revisión y edición, visualización y supervisión del primer borrador fueron realizadas por WCM-G, JS y MM-G. Todos los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

Financiación

El(los) autor(es) declarar(n) que no recibió ningún apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Declaración de disponibilidad de datos

Los conjuntos de datos generados están disponibles a petición del autor correspondiente.

Referencia

- Álvarez-Fernández, M. L. y García-Sánchez, J. N. (2014). Desarrollo del proceso de escritura desde la educación primaria hasta la secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 5–26.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6518>
- AMM. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para investigación médica en seres humanos*. Asamblea Médica Mundial.
<https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. y Akawi, R. (2010). Autoevaluación referenciada por rúbrica y autoeficacia para la escritura. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287–302. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Azila-Gbettor, E. M., Mensah, C., Abiemo, M. K. y Bokor, M. (2021). Predicción de la participación de los estudiantes a partir de la autoeficacia y la motivación autónoma: un estudio transversal. *Cogent Education*, 8(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1942638>
- Bai, B. y Guo, W. (2018). Influencias del uso de la estrategia de aprendizaje autorregulado en la autoeficacia en la escritura en inglés de los estudiantes de primaria en Hong Kong.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1499058>, 34(6), 523–536.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1499058>
- Bandura, A. (1977). Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento. *Revisión psicológica*, 84(2), 191–215.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Mecanismo de autoeficacia en la agencia humana. *Psicólogo estadounidense*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Desarrollo adolescente desde una perspectiva agente. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (2nd ed., pp. 1–69). La era de la información.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M. y Smith, L. (2016). El estudio, evaluación y mejora de la autoeficacia de los estudiantes universitarios. *Estudios en Educación Superior*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Bebermeier, S., Austerschmidt, K. L. y Nussbeck, F. W. (2022). Determinantes

- de la satisfacción de los estudiantes de psicología en el estudio. *Aprendizaje y enseñanza de la psicología*, 21(1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/1475725720985223>
- Berk, R. R. y Ünal, E. (2017). Comparación de la ansiedad por escribir y las disposiciones de escritura de estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado. *Revista Internacional de Instrucción*, 10(1), 237–254. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10115a>
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). ¿Puede una intervención basada en la autoeficacia disminuir el agotamiento, aumentar el compromiso y mejorar el rendimiento? Un estudio cuasi-experimental. *Educación superior*, 61(4), 339–355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2ª edición). Prensa Guilford.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. y Zumbrunn, S. (2013). Examinar las dimensiones de la autoeficacia para la escritura. *Revista de psicología educativa*, 105(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/A0029692>
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Desarrollar la motivación para escribir. *Psicólogo educativo*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Byrne, B. M. y Stewart, S. M. (2009). Teacher's Corner: The MACS Approach to Testing for Multigroup Invariance of a Second-Order Structure: A Walk Through the Process. *Modelado de ecuaciones estructurales: una revista multidisciplinaria*, 13(2), 287–321. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1302_7
- Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A. y Boujut, E. (2021). Comparación de maestros en Francia y en Quebec que trabajan con estudiantes autistas: autoeficacia, estrés, apoyo social, afrontamiento y agotamiento. *Enseñanza y formación docente*, 98, 103244. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103244>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cattelino, E., Morelli, M., Baiocco, R. y Chirumbolo, A. (2019). De la regulación externa al rendimiento escolar: La mediación de la autoeficacia en la escuela. *Revista de Psicología Aplicada del Desarrollo*, 60, 127-133. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2018.09.007>
- Chen, F. F. (2007). Sensibilidad de los índices de bondad de ajuste a la falta de invarianza de medición. *Modelado de ecuaciones estructurales: una revista multidisciplinaria*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2009). Evaluación de los índices de bondad

de ajuste para probar la invarianza de medición. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Demir, S. (2018). *La relación entre el nivel de conciencia de las estrategias de escritura y la autoeficacia de la escritura*. 11(5), 59–73.
<https://doi.org/10.5539/ies.v11n5p59>

DeWitz, S. J. y Walsh, W. B. (2002). Autoeficacia y satisfacción del estudiante universitario. *Revista de evaluación de carreras*, 10(3), 315–326.
<https://doi.org/10.1177/10672702010003003>

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Autoeficacia, satisfacción y logro académico: el papel mediador de las creencias de valor de expectativa de los estudiantes. *Fronteras en Psicología*, 8 (JUL), 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>

Domínguez-Lara, S. (2018). Propuesta de puntos de corte para cargas factoriales: Una perspectiva de confiabilidad de constructo. *Enfermería Clínica (edición en inglés)*, 28(6), 401–402.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2018.06.006>

Dominguez-Lara, S. A. (2016). Evaluación de la confiabilidad del constructo mediante el Coeficiente H: breve revisión conceptual y aplicaciones . *Psychologia. Avances de La Disciplina*, 10(2), 87–94.

Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170–1175. <https://doi.org/10.6018/ANALES.30.3.199991>

Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Modelos de ecuaciones estructurales con variables no observables y error de medición: álgebra y estadística. *Revista de Investigación de Mercados*, 18(3), 382–388.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002224378101800313>

Golparvar, S. E. y Khafi, A. (2021). El papel de la autoeficacia de la escritura L2 en el uso y rendimiento de la estrategia de escritura integrada. *Evaluación de la escritura*, 47, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100504>

González, M., Meza, P., & Castellón, M. (2019). Medición de la Autoeficacia para la Escritura Académica. Una Revisión Teórico-Bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 191–204. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>

Hall, N. C., Lee, S. Y. y Rahimi, S. (2019). Autoeficacia, procrastinación y agotamiento en profesores postsecundarios: un análisis longitudinal internacional. *PLOS ONE*, 14(12), e0226716.
<https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0226716>

Hancock, G. R. y Mueller, R. O. (2001). Repensar la fiabilidad de constructo

dentro de sistemas de variables latentes. En R. Cudeck, S. D. Toit, & D. Soerboom (Eds.), *Structural Equation Modeling: Present and Future—A Festschrift in Honor of Karl Joreskog* (pp. 195–216). Scientific Software International.

Hayes, J. R. (2006). Nuevas direcciones en la teoría de la escritura. *Manual de investigación escrita*, 28–40.

Hayes, J. R. (2012). Evidencia de ráfagas lingüísticas, revisión y transcripción para la traducción y su relación con otros procesos de escritura. En *Translation of Thought to Written Text While Composing: Advancing Theory, Knowledge, Research Methods, Tools, and Applications* (pp. 15–25). Taylor y Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203141434-9>

Honicke, T. y Broadbent, J. (2016). La influencia de la autoeficacia académica en el rendimiento académico: una revisión sistemática. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Hooper, S. R., Montgomery, J. W., Brown, T. T., Swartz, C. W., Reed, M. S., Wasileski, T. J. y Levine, M. D. (2019). Prevalencia de problemas de escritura en tres muestras de escuela intermedia. *Revisión de psicología escolar*, 22(4), 610–622. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085677>

Hopwood, C. J. y Donnellan, M. B. (2010). ¿Cómo debe evaluarse la estructura interna de los inventarios de personalidad? Revisión de la *personalidad y la psicología social*, 14(3), 332–346. <https://doi.org/10.1177/1088868310361240>

Hyde, J. S. (2005). La hipótesis de similitudes de género. *Psicólogo estadounidense*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>

Inglés, C. J., Marzo, J. C., Hidalgo, M. D., Zhou, X. y García-Fernández, J. M. (2017). Invarianza factorial del cuestionario sobre dificultades interpersonales para adolescentes en muestras de adolescentes españoles y chinos. *Medición y evaluación en consejería y desarrollo*, 41(2), 89–103. <https://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909824>

Klassen, R. (2002). Escribir en la adolescencia temprana: una revisión del papel de las creencias de autoeficacia. *Revisión de psicología educativa*, 14(2), 173–203. <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>

Klassen, R. (2010). Confianza para manejar el aprendizaje: La autoeficacia para el aprendizaje autorregulado de adolescentes tempranos con discapacidades de aprendizaje. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª edición). Prensa Guilford.

- Krosnick, J. A. y Stanley, P. (2009). Diseño de preguntas y cuestionarios. En J. A. Krosnick, J. D. Wright, & P. V. Marsden (Eds.), *Handbook of Survey Research* (2nd Edición). Elsevier.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E. y Wilcox, D. (2013). Factores psicosociales que predicen el éxito de los estudiantes universitarios de primer año. *Revista de Desarrollo Estudiantil Universitario*, 54(3), 247–266. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0034>
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. y Graham, S. (2016). Una medida multicomponente de la motivación de escritura con escritores universitarios básicos. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 31–43. <https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- McCarthy, P., Meier, S. y Rinderer, R. (1985). Autoeficacia y escritura: una visión diferente de la autoevaluación. *Composición y comunicación universitaria*, 36(4), 465. <https://doi.org/10.2307/357865>
- McDonald, R. P. (1999). *Teoría de la prueba: un tratamiento unido*. Lawrence Erlbaum.
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74–77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Merino-Soto, C. y Fernández-Arata, M. (2017). Burnout de un solo ítem en estudiantes de educación superior: Estudio de validez de contenido. *Educación Médica*, 18(3), 195–198. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.019>
- Ornelas, M., Blanco, H., Viciano, J., & Rodríguez, J. M. (2015). Percepción de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación científica en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación Universitaria*, 8(4), 93–100. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400011>
- Pajares, F. (2002). *Visión general de la teoría cognitiva social y de la autoeficacia*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2010). Creencias de autoeficacia, motivación y logro en la escritura: una revisión de la literatura. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308222>, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., Britner, S. L. y Valiante, G. (2000). Relación entre las metas de logro y las creencias de sí mismos de los estudiantes de secundaria en escritura y ciencias. *Psicología educativa contemporánea*, 25(4), 406–422. <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1027>
- Pajares, F., Hartley, J. y Valiante, G. (2001). Formato de respuesta al escribir la

evaluación de autoeficacia: Una mayor discriminación aumenta la predicción. *Medición y evaluación en consejería y desarrollo*, 33(4), 214–221. <https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069012>

- Pajares, F., Johnson, M. J. y Usher, E. L. (2007). Fuentes de escritura de creencias de autoeficacia de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. *Investigación en la enseñanza del inglés*, 42(1), 104–120.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). AutoCREENCIAS y éxito escolar: autoeficacia, autoconcepto y rendimiento escolar. En R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (pp. 239–265).
- Pajares, F. y Valiante, G. (2001). Diferencias de género en la motivación de la escritura y el rendimiento de los estudiantes de secundaria: ¿una función de la orientación de género? *Psicología educativa contemporánea*, 26(3), 366–381. <https://doi.org/10.1006/CEPS.2000.1069>
- Pérez, E., Medrano, L., Mattus, J., & Ayllón, S. (2015). *Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y Lengua. February.*
- Puri, K. S., Suresh, K. R., Gogtay, N. J., & Thatte, U. M. (2009). Declaración de Helsinki, 2008: Implicaciones para las partes interesadas en la investigación. *Revista de Medicina de Postgrado*, 55(2), 131–134. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.52846>
- Rahmati, Z. (2015). El estudio del agotamiento académico en estudiantes con alto y bajo nivel de autoeficacia. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 171, 49-55. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.01.087>
- Ramos-Villagrasa, P. J., Sánchez-Iglesias, I., Grande-de-Prado, M., Oliván-Blázquez, B., Martín-Peña, J., & Cancer-Lizaga, P. (2017). Spanish version of “Self-Efficacy for Writing Scale” (SEWS). *Anales de Psicología*, 34(1). <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.264931>
- Rayan, A. (2018). Atención plena, autoeficacia y estrés entre estudiantes de último año de enfermería. *Revista de enfermería psicosocial y servicios de salud mental*, 57. <https://doi.org/10.3928/02793695-20181031-01>
- Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z. y Memon, M. A. (2021). Papel mediador de la autoeficacia en la relación entre optimismo, bienestar psicológico y resiliencia entre los estudiantes iraníes. *Fronteras en psicología*, 12, 675645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G. y Newman, I. (2014). ¿Las creencias de los estudiantes sobre la escritura se relacionan con su autoeficacia, aprensión y rendimiento de la escritura? *Aprendizaje e instrucción*, págs. 33, 1–11.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>

- Schraw, G. (2006). Conocimiento: Estructuras y procesos. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 245–264). Prensa Académica.
- Schraw, G., y Egory. (2015). Conocimiento: Estructuras y Procesos. En *Manual de Psicología Educativa*. <https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch11>
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4ª edición). Taylor y Francis.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2007). Influir en la autoeficacia de los niños y la autorregulación de la lectura y la escritura a través del modelado. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.
<https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Shehadeh, J., Hamdan- Mansour, A., Halasa, S., Hani, M., Nabolsi, M., Thultheen, I. y Nassar, O. (2020). Estrés académico y autoeficacia como predictores de satisfacción académica entre estudiantes de enfermería. *The Open Nursing Journal*, 14, 92–99.
<https://doi.org/10.2174/1874434602014010092>
- Shell, D. F., Murphy, C. C. y Bruning, R. H. (1989). Mecanismos de autoeficacia y expectativa de resultados en el logro de lectura y escritura. *Revista de psicología educativa*, 81(1), 91–100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.91>
- Steinmetz, H. (2019). Estimación y comparación de medias latentes entre culturas. *Análisis transcultural*, 95–126.
<https://doi.org/10.4324/9781315537078-4>
- Trautner, M. y Schwinger, M. (2020). Integración de los conceptos de autoeficacia y regulación de la motivación: ¿Cómo influyen las creencias de autoeficacia para la regulación de la motivación en el éxito de la autorregulación? *Aprendizaje y diferencias individuales*, 80, 101890.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>
- UNICEF. (2020). *¿Qué es la adolescencia?*
<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219–232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Volkan, M. D. y Seçkin, İ. A. (2019). Examinar las percepciones de autoeficacia de escritura de los estudiantes de secundaria. *Revista Internacional de Estudios de Educación y Alfabetización*, 7(4), 106.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.106>

- Wach, F. S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R. y Spinath, F. M. (2016). Satisfacción de los estudiantes universitarios con sus estudios académicos: la personalidad y la motivación importan. *Fronteras en Psicología*, 7, 55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>
- Zajacova, A., Lynch, S. y Espenshade, T. (2005). Autoeficacia, estrés y éxito académico en la universidad. *Investigación en Educación Superior*, 46, 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2006). La disciplina de un escritor: El desarrollo de la habilidad de autorregulación. En *Writing and Motivation* (pp. 51-69). Rémol. https://doi.org/10.1163/9781849508216_005
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2007). La disciplina de un escritor: El desarrollo de la habilidad de autorregulación. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Motivation and writing: Research and school practice* (pp. 51–69). Kluwer.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). α de Cronbach, β de Revelle y ω H de McDonald: sus relaciones entre sí y dos conceptualizaciones alternativas de confiabilidad. *Psychometrika* 2005 70:1, 70(1), 123–133. <https://doi.org/10.1007/S11336-003-0974-7>
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, D. y Conklin, S. (2020). Examinar el papel multidimensional de la autoeficacia para la escritura en la autorregulación de la escritura de los estudiantes y las calificaciones en la escuela primaria y secundaria. *Revista británica de psicología educativa*, 90(3), 580–603. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12315>

ANEXO A

EVIDENCIA DE PUBLICACIÓN

Matilde León Gutiérrez, Wilter C. Morales García, Jacksaint Saintila, Percy G. Mamani and Jania Jaimes Soncco, Mardel Morales. Psychometric properties and invariance of the self-efficacy for writing

scale (SEWS) in Peruvian High School Students. *Front. Educ.* 969554. Doi.10.3389/feduc.2022.969554):

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Frente. Educ.Sec. Psicología
Educativa
doi: 10.3389/feduc.2022.969554

Este artículo es parte del Tema de Investigación
Habilidades de lectura y escritura: enfoques cognitivos, emocionales, creativos y digitales
[Ver todo 26 Artículos >](#)

Propiedades psicométricas e invarianza de la escala de autoeficacia para escritura (SEWS) en estudiantes peruanos de secundaria



Matilde León Gutiérrez¹



Wilter C. Morales García^{1*}



Jacksaint Saintila²



Percy G. Ruiz Mamani³, Jania Jaimes Soncco¹ y



Mardel Morales García¹

¹ Universidad de la Unión Peruana, Perú

ANEXO B

CONSTANCIA DE COMITÉ DE ÉTICA



Una Institución Adventista

Ñaña, Lima, 07 de mayo de 2021

EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

CONSTA

Que el proyecto de investigación del investigador **Matilde Roxana León Gutiérrez**, identificada con DNI N° 18198641, y su asesor Mg. Percy German Ruiz Mamani, identificado con DNI N° 40532543, con título "Propiedades Psicométricas de una Escala de Autoeficacia para Escribir en Escolares Peruanos, 2021" fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, el bienestar de sus participantes y la conformidad en función de los estándares establecidos en el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión. Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número **2021-CE-EPG-000012**.

Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Presidente
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Mg. Dennis Frank Cunza Aranzábal
Secretario
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

ANEXO C

CUESTIONARIO

Versión en español de la Escala de Autoeficacia para la Escritura (SEWS).

1=Nada

2=Muy Poco

3=Poco Probable

4=Probabilidad de 50/50

5=Muy Probable

6=Bastante Probable

7=Certeza total

Ideación							
1. Soy capaz de pensar en muchas ideas para escribir	1	2	3	4	5	6	7
2. Soy capaz de poner mis ideas en el texto	1	2	3	4	5	6	7
3. Se me ocurren muchas palabras con las que describir lo que pienso	1	2	3	4	5	6	7
4. Soy capaz de tener muchas ideas originales	1	2	3	4	5	6	7
5. Sé exactamente cómo organizar mis ideas cuando escribo	1	2	3	4	5	6	7
Convenciones del lenguaje							
6. Soy capaz de escribir sin faltas de ortografía	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de escribir frases completas.	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy capaz de utilizar los signos de puntuación correctamente.	1	2	3	4	5	6	7
9. Soy capaz de escribir frases gramaticalmente correctas	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy capaz de empezar mis párrafos en el sitio correcto	1	2	3	4	5	6	7
Autorregulación							
11. Soy capaz de concentrarme en escribir durante al menos una hora	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy capaz de evitar distracciones mientras escribo	1	2	3	4	5	6	7
13. Soy capaz de ponerme a escribir la tarea rápidamente	1	2	3	4	5	6	7
14. Soy capaz de controlar mi frustración cuando escribo	1	2	3	4	5	6	7
15. Soy capaz de pensar en los objetivos del texto que estoy escribiendo antes de empezar	1	2	3	4	5	6	7
16. Soy capaz de seguir escribiendo incluso cuando me resulta difícil	1	2	3	4	5	6	7