



Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación v desarrollo de escalas

Lic. Fabián O. Olaz

Dr. Edgardo Pérez

Resumen

En este artículo se revisan los fundamentos conceptuales de la teoría social-cognitiva y sus aplicaciones en nuestra región. De este modo, se presentan líneas de investigación, escalas y programas de intervención relacionados con ese marco teórico y con las creencias de autoeficacia en particular. Las líneas de investigación referidas se vinculan con modelos explicativos del rendimiento académico de adolescentes en Lengua y Matemática. Las escalas desarrolladas y/o adaptadas por investigadores locales permiten la medición de constructos tales como: autoeficacia para inteligencias múltiples, autoeficacia social, metas de rendimiento, autoeficacia para la escritura, expectativas de resultados, autoeficacia autorregulatoria y autoeficacia para comprensión lectora. También se discuten dos programas de intervención desarrollados para el entrenamiento de habilidades sociales en estudiantes avanzados de Psicología y en ingresantes a esta carrera, respectivamente. Se espera que este trabajo teórico-metodológico contribuya a la difusión en nuestro medio de la teoría social-cognitiva, una de las perspectivas conceptuales prominentes de la psicología contemporánea. Por otra parte, el trabajo puede ayudar a los estudiantes de psicología y futuros tesisistas a identificar problemas de investigación e instrumentos relacionados con esta teoría.

Palabras clave: Teoría Social Cognitiva - autoeficacia - construcción de tests -programas de intervención.

Introducción

La teoría social-cognitiva (Bandura, 1987; 1997) es uno de los sistemas conceptuales más influyentes de la psicología contemporánea, aseveración que puede constatarse con una simple consulta a las bases académicas de datos. Así, por ejemplo, una búsqueda del término "autoeficacia" (uno de los constructos claves de esta teoría) reveló que en el año 2004 se escribieron más de 3000 artículos sobre el mismo (Olaz, 2008). Hace

aproximadamente una década que esta teoría comenzó a introducirse en los ámbitos académicos de Argentina. Si bien su nivel de difusión en el país es aún acotado si se lo compara con otros enfoques que han predominado largamente (psicoanálisis, por ejemplo), creemos que ya es posible elaborar una primera síntesis del trabajo de investigadores locales que han construido escalas y/o generado líneas de investigación relacionadas. La mayoría de las escalas y líneas de investigación aquí descritas se encuentran en proceso de desarrollo y requieren del aporte de nuevos estudios donde el estudiante podría insertarse con su proyecto específico de tesis.

Por consiguiente, el objetivo esencial de este artículo es presentar un panorama sintético de los fundamentos de la teoría social cognitiva y sus aplicaciones en nuestra región (particularmente aquéllos relacionados con el constructo de la autoeficacia), que pueda operar como estímulo intelectual para los estudiantes de psicología y les ayude a identificar problemas de investigación congruentes con uno de los modelos importantes de la psicología contemporánea. La estructura del trabajo es la siguiente: a) una breve revisión de los conceptos básicos de la teoría social-cognitiva y de la autoeficacia, uno de sus constructos centrales, y b) una descripción sucinta de las líneas de investigación relacionadas con este marco teórico y generadas en el medio, incluyendo la mención de laboratorios, publicaciones e investigadores de potencial utilidad para los futuros tesisistas y egresados interesados en este marco conceptual y sus aplicaciones.

La teoría social cognitiva y el constructo de la autoeficacia

En 1986, con la publicación de *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (*Pensamiento y acción*, para la versión en español), Albert Bandura expuso en forma explícita su concepción teórica, asignando un rol central a los procesos cognitivos, autorregulatorios y autorreflexivos en la adaptación y el cambio humano. En la teoría de Bandura (1986; 1997) el aprendizaje es concebido como la adquisición de conocimientos a través del procesamiento de la información, destacándose el papel atribuido a los procesos cognitivos para la construcción de la realidad como así también el énfasis en el origen social de los pensamientos y acciones humanas.

La teoría Social Cognitiva no adopta un modelo de causalidad lineal (aceptado por otras perspectivas teóricas) y propone en cambio un modelo de determinismo recíproco, el cual permite el estudio del ser humano en toda su complejidad, contemplando los principales factores determinantes así como sus influencias

interactivas.

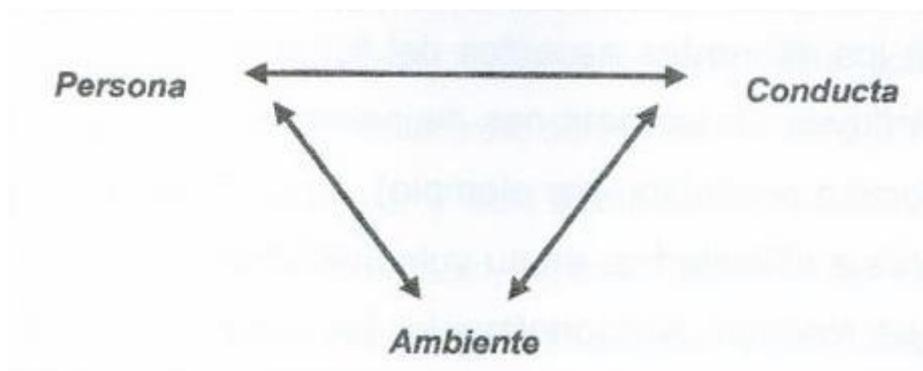


Gráfico 1. *Modelo de Reciprocidad Triádica (adaptado con autorización de Olaz, 2008).*

En esta teoría, el pensamiento y la acción humana se perciben como el producto de la interacción dinámica de factores personales (cogniciones, afectos, estados biológicos), conductuales y ambientales. De esta manera, la interpretación que las personas realicen de los resultados de su comportamiento afectará sus pensamientos, emociones y demás factores personales, los cuales a su vez influirán en su conducta subsiguiente y en la forma en que estructuren su entorno.

La teoría Social Cognitiva subraya la importancia del autosistema en la regulación del comportamiento, y considera que este último resulta de la interacción entre aquél y el medio social del individuo (Pajares, 1996). El autosistema permite percibir, regular y evaluar la conducta, por medio de cinco capacidades básicas que constituyen el núcleo de la teoría y son exclusivas del ser humano. Estas capacidades básicas son la simbolización, la previsión, el aprendizaje vicario, la autorregulación y la autorreflexión.

Según Bandura (1987), la capacidad más distintivamente humana es la de *autorreflexión*. Esta competencia permite al individuo analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales, alcanzando de esta forma un conocimiento genérico de sí mismo y del mundo que le rodea, lo que le posibilita además evaluar y modificar sus pensamientos.

La *autoeficacia* ocupa un lugar central entre los pensamientos autorreferentes que afectan la acción y el funcionamiento humano. La autoeficacia ha sido definida por Bandura (1987) como "el juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución" (p. 416). Las creencias de eficacia ejercen un rol mediador

actuando como filtro entre las habilidades y logros del ser humano y su conducta subsiguiente. Estas creencias constituyen las bases de la motivación, el bienestar y el logro personal, esto es debido a que aún cuando las personas creen que sus acciones pueden producir los resultados que ellos desean (expectativas de resultados), estas expectativas no son suficientes para motivarlas a perseverar frente a los obstáculos o dificultades que puedan presentárseles en el ejercicio de un curso determinado de conducta.

Los postulados de la teoría social-cognitiva se apoyan en un gran volumen de evidencia empírica, demostrando la generalidad explicativa de las creencias de autoeficacia para los diferentes aspectos del funcionamiento humano. Las creencias de autoeficacia influyen en los patrones de pensamiento de las personas (si piensan de manera funcional o pesimista, por ejemplo), en como éstas se motivan a sí mismas y perseveran frente a dificultades, en su vulnerabilidad al estrés o a la depresión, y en las elecciones que realizan. Adicionalmente, las creencias de autoeficacia facilitan a los individuos la regulación de su propia conducta y sus pensamientos.

Líneas de investigación, escalas y programas de intervención

El profesor Edgardo Pérez y colaboradores (Pérez, 2001; Pérez, Beltramino y Cupani, 2003; Pérez y Medrano, 2007; Pérez y Cupani, 2008) construyeron el *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples* (IAMI) y su versión revisada (IAMI-R). Recientemente, Lodi, Petrucelli, Di Chiachio y Pérez (2008) propusieron una adaptación del IAMI-R a la población italiana que se encuentra en desarrollo.

El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) mide la confianza (autoeficacia) de los adolescentes para realizar exitosamente actividades de aprendizaje relacionadas con las inteligencias múltiples (MI) propuestas por Gardner (1994; 1999). La forma inicial del inventario, IAMI, fue desarrollada usando análisis factorial exploratorio y validada en relación a criterios de rendimiento académico y metas de elección de carrera en muestras de adolescentes de Polimodal, con resultados satisfactorios (correlaciones moderadas de las escalas con el promedio de calificaciones en asignaturas y metas de elección relacionadas). Sin embargo, era necesario verificar las propiedades psicométricas de la versión revisada, IAMI-R en muestras de ambos niveles de la educación secundaria: EGB 3 y Polimodal.

En una investigación reciente (Pérez & Cupani, 2008) se analizó la estructura y

consistencia interna de las escalas del IAMI-R en participantes de ambos niveles educativos. El análisis factorial realizado identificó ocho factores congruentes con las inteligencias de la teoría MI (Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Cenestésica, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista).

Por consiguiente, el IAMI-R posee ocho escalas y 48 ítems (seis por escala), con propiedades psicométricas satisfactorias de estructura interna, confiabilidad y validez de criterio. La confiabilidad fue evaluada en su dimensión de consistencia interna, mediante el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose valores comprendidos entre .74 y .92 para las dos muestras de investigación (adolescentes medios y mayores). Algunos estudios recientes (Pérez, Cupani & Ayllón, 2005; Cupani & Pérez, 2006) demostraron que las propiedades psicométricas de validez de algunas escalas del IAMI-R (Lingüística, Lógico-Matemática) en relación al rendimiento académico son adecuadas (correlaciones positivas y significativas con el promedio de calificaciones en Lengua y Matemática), aún cuando se controlaron estadísticamente (mediante análisis de regresión múltiple) variables poderosas como las aptitudes cognitivas. Pérez y Medrano (2007) realizaron otro estudio de validez de criterio en relación a metas de elección de carrera y de Polimodal, dos variables teóricamente asociadas con las creencias de autoeficacia, usando análisis de regresión múltiple. Los resultados fueron consistentes con los postulados de la teoría social cognitiva del desarrollo de carrera (Lent, Brown & Hackett, 1994; Brown y Lent, 2006), en el sentido que las creencias de autoeficacia influyen de manera directa e indirecta (vía intereses vocacionales) sobre las metas de elección. Las escalas de autoeficacia para inteligencias múltiples, tanto en participantes de EGB 3 como de Polimodal, explicaron en promedio un 20% de la varianza de las metas de elección. Estos resultados sustentan el uso del IAMI-R en procesos de orientación vocacional, tanto con adolescentes que deben elegir una especialidad de la educación media como con jóvenes que se encuentran en transición hacia carreras superiores.

Tal como afirmó Betz (2006), en orientación vocacional es importante la evaluación conjunta de intereses vocacionales y autoeficacia. En efecto, cuando los estudiantes consideran la elección de una carrera requieren tanto de intereses específicos como de confianza en sus capacidades para rendir adecuadamente en ese dominio. En Argentina se cuenta con un inventario de intereses vocacionales local, el Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP) (Fogliatto, 1991), muy utilizado por los ^ffi de

orientación para la elección de carrera y especialidad de escuela media, el SOVI 3 (Fogliatto y Pérez, 2003).

El sistema contempla evaluación de intereses vocacionales (por medio del CIP), autoeficacia para inteligencias múltiples (a través del IÁMI) e información ocupacional sobre carreras y especialidades del nivel Polimodal, incluyendo vínculos (links) con portales educativos de Internet.

El profesor Fabián Olaz (2008) desarrolla su tesis doctoral enfocada a la construcción de un inventario de autoeficacia social, destinada a alumnos universitarios. La EAS-U (Escala de Autoeficacia Social para Universitarios) mide las creencias que los estudiantes poseen acerca de su capacidad interpersonal y es un instrumento de utilidad en psicología educacional y clínica, tanto para el diagnóstico de dificultades interpersonales como para la evaluación del impacto de intervenciones específicas diseñadas para el abordaje de estas problemáticas. La EAS-U incluye 48 ítems distribuidos en cinco subescalas obtenidas por análisis factorial exploratorio. Cuatro de estos factores (Autoeficacia para Concertación de Citas, Autoeficacia Conversacional, Autoeficacia de Oposición Asertiva y Autoeficacia de Aceptación Asertiva) corresponden a la tipología propuesta por Kelly (1987), mientras que un factor denominado Autoeficacia Social Académica representa una dimensión de las habilidades sociales que ha sido destacada por otros autores (Del Prette & Del Prette, 2002). Esta estructura factorial es consistente con los postulados teóricos sobre los cuales se diseñaron los ítems preliminares del instrumento. Se corroboró además la consistencia interna de los factores y de la escala completa, obteniéndose en todos los casos valores adecuados (α de Cronbach entre .79 y .94). Se realizaron además estudios que aportaron evidencia de validez de las relaciones entre la EAS-U y el rendimiento académico de ingresantes universitarios pertenecientes a las facultades de Psicología y Ciencias Químicas (Medrano y Olaz, enviado a revisión).

Desde el enfoque contextual contemplado en las últimas normas de la APA (1999) se señala que debe otorgarse una especial importancia al uso propuesto para un instrumento. En este sentido, si se pretende utilizar un test en el ámbito clínico, es importante obtener evidencia sobre su eficacia para detectar los cambios producidos por una intervención. Basándose en estas recomendaciones, se realizó un estudio a los fines de determinar la sensibilidad de la EAS-U para detectar el impacto de un programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) dirigido a estudiantes de los últimos

cursos de la carrera de Psicología. Se utilizó un diseño cuasiexperimental de pre-prueba y post-prueba con tres grupos, dos grupos experimentales asignados al azar, y un grupo control no aleatorio sin contacto.

La utilización de un grupo sin contacto permite controlar el efecto de la reactividad de los participantes del grupo control, debido a que en ocasiones el saberse parte de una investigación puede afectar los resultados obtenidos (Kazdin 2001). Los 20 alumnos que participaron en los grupos de intervención fueron asignados aleatoriamente a dos grupos experimentales G1 y G2, cada uno con una modalidad de intervención diferente, procurando mantener una representación equitativa por sexo. El primer grupo experimental participó de un programa de EHS con modalidad vivencial y el segundo grupo participó del mismo programa pero con una modalidad instruccional. No se observaron diferencias en las medidas de preprueba y postprueba en ninguna de las subescalas del EAS-U ni en las puntuaciones de escala completa en el grupo de control. Sin embargo, si se observaron diferencias significativas en los grupos con tratamiento. En el grupo que fue entrenado con la modalidad vivencial se observaron diferencias significativas entre preprueba y postprueba en Autoeficacia para Concertación de Citas, Autoeficacia Social Académica, Autoeficacia de Oposición Asertiva y en la escala completa. Por otra parte, en el grupo instruccional se observaron diferencias en Autoeficacia Social Académica, Autoeficacia de Oposición Asertiva, de Aceptación Asertiva y en la escala completa. Los tamaños del efecto fueron mayores en el grupo vivencial que en el instruccional. Es importante aclarar que si bien se ha optado por realizar este estudio solo con participantes de una sola institución, lo cual puede afectar la validez externa del diseño, esta decisión esta fundamentada en razones de tipo prácticas y metodológicas. Tal como afirmó Kazdin (2001), en los estudios donde se evalúa la eficacia de la intervenciones psicológicas debe priorizarse la validez interna del diseño, enfatizando las condiciones de asignación entre grupos, aun cuando muchas veces se relegue la selección aleatoria (y por lo tanto la representatividad de la muestra). No obstante, se prevé la realización de nuevos estudios que incluyan participantes de otras instituciones.

Los resultados de las investigaciones realizadas permiten concluir que la EAS-U es un instrumento válido y confiable para evaluar autoeficacia social. Además, constituye una escala con sustento teórico y abarca las dimensiones fundamentales propuestas para el constructo. No obstante, se requieren investigaciones adicionales que

permitan obtener evidencias de las propiedades de estabilidad, estructura interna por medio de análisis factorial confirmatorio y de las relaciones del test con otros instrumentos (evidencia convergente y discriminante).

La autoeficacia para el aprendizaje autorregulatorio es otro constructo que ha despertado interés en algunos investigadores de nuestra universidad.

Se han identificado cinco competencias claves para el aprendizaje efectivo: planificación y administración del tiempo de estudio, comprensión lectora, escritura expositiva, preparación de exámenes y toma de apuntes (DeWitt, 1992; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Pérez y Delgado (2006) construyeron un *Inventario de Autoeficacia para el Estudio (IDAPE)* basándose en la teoría social-cognitiva del aprendizaje autorregulatorio. El instrumento posee ocho ítems (*atender en clase aunque tenga alguna preocupación en ese momento*, por ejemplo) y una escala de respuesta en un rango de 1 (nada seguro de poder hacerlo) a 10 (totalmente seguro de poder hacerlo). El IDAPE fue administrado a una muestra de adolescentes de ambos sexos que cursaban octavo y noveno año del ciclo final de Educación General Básica (EGB), con edades comprendidas entre 12 y 15 años (media= 13,57), en la ciudad de Córdoba, Argentina. Un análisis factorial exploratorio y otro confirmatorio demostraron la unidimensionalidad del instrumento, con pesos factoriales (.47 a .67) e índices de ajuste (GFI .94; CFI .98, RMSEA .028) óptimos. La consistencia interna de la escala es un aspecto que amerita investigación adicional y también se requiere corroborar las propiedades de estabilidad y validez de criterio de la escala. El IDAPE tiene utilidad potencial en programas de instrucción en estrategias de aprendizaje, así como para ser empleado en modelos explicativos del rendimiento académico junto a escalas que midan otros constructos relevantes en ese dominio (autoeficacia para rendimiento, metas, aptitudes, etc.).

Pérez, Medrano, Mattus y Ayllón (en prensa) adaptaron dos escalas para ser utilizadas en un modelo social-cognitivo del rendimiento académico en Lengua de estudiantes secundarios: una de autoeficacia para la escritura y otra de autoeficacia para rendimiento en Lengua. La escala de *autoeficacia para la escritura* (Pajares, 1996) comprende 10 ítems donde los adolescentes deben evaluar su seguridad para realizar exitosamente actividades de escritura (*escribir con buena ortografía*, por ejemplo), utilizando una escala de respuesta de 1 (nada seguro de poder realizar esa actividad adecuadamente) a 10 (totalmente seguro). La escala de *autoeficacia para rendimiento*

en Lengua (Pajares, 1996) mide el nivel de confianza de los estudiantes para aprobar y obtener buenas calificaciones en Lengua. Este instrumento posee seis ítems {*obtener un promedio de 7*, por ejemplo) y se responde con una escala en un rango de 1 (nada seguro de obtener ese promedio de calificaciones) a 6 (totalmente seguro). Luego de traducirlas al español y modificar ligeramente el contenido de algunos de sus ítems, las escalas de autoeficacia fueron administradas a una muestra de estudiantes secundarios de noveno año de la ciudad de Córdoba, Argentina (media de edad=14,31). Se realizó un análisis factorial exploratorio y los resultados indicaron que ambas escalas eran unidimensionales con niveles de consistencia interna adecuados (.88 para Autoeficacia para rendimiento en Lengua, .83 para Autoeficacia para la Escritura). Se requiere investigación adicional sobre la estabilidad y la validez de criterio de las escalas. También es necesario un estudio confirmatorio multigrupo (Byrne, 2001) en relación a la estructura factorial de la Escala de Autoeficacia para Escritura, puesto que nuestros resultados no concuerdan con los de un riguroso análisis de uno de los autores del instrumento. En efecto, Pajares (en prensa) investigó la estructura interna de la escala en una muestra de 1258 estudiantes de nueve a dieciséis años e informó que el instrumento posee dos factores claros: habilidades gramaticales básicas (redactar con buena ortografía, por ejemplo) y habilidades avanzadas de redacción (escribir los párrafos con una idea principal clara, por ejemplo), en todos los niveles educativos evaluados (cuarto a undécimo año). Es muy importante continuar el proceso de validación transcultural esclareciendo este funcionamiento diferencial de la escala en la cultura original y de adaptación. Esto permitirá utilizar el instrumento en modelos explicativos del rendimiento académico en Lengua y composición escrita, así como en programas de intervención y enseñanza de estrategias de escritura.

El profesor Marcos Cupani (2008) realiza una tesis doctoral tendiente a verificar un modelo social cognitivo extendido del rendimiento académico de estudiantes secundarios en matemática. Su proyecto requiere la adaptación previa de escalas de metas de rendimiento, expectativas de resultados, rasgos de personalidad y autoeficacia para rendimiento en matemática. Por otra parte, el profesor Jorge Mattus (comunicación personal, Marzo 15 de 2008) está diseñando junto al profesor Edgardo Pérez una escala para medir autoeficacia para comprensión lectora. Se prevé que esta escala será empleada en investigaciones y programas de intervención relacionados con las estrategias de comprensión de textos de estudiantes secundarios.

Si bien la mayoría de las escalas y líneas de investigación aquí mencionadas se relacionan con la psicología educacional (orientación vocacional, habilidades sociales académicas, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico en diferentes dominios), la teoría social-cognitiva posee numerosas aplicaciones en otros ámbitos de la psicología, tales como psicología política, psicología clínica o psicología laboral. En este sentido, Cassola, Pilatti, Alderete y Godoy (2005) estudiaron las relaciones de las expectativas de resultados, otro constructo distintivo de la teoría social-cognitiva, y el consumo de alcohol. Los resultados demostraron relaciones consistentes entre las expectativas positivas hacia el alcohol y el patrón de consumo de los adolescentes.

En la actualidad también se están diseñando e implementando intervenciones basadas en la teoría Social Cognitiva. Medrano y Olaz (manuscrito en preparación) desarrollaron un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes universitarios. El Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) se interesa por el cambio de la conducta social y se define como un conjunto articulado de técnicas y procedimientos orientados a promover habilidades relevantes para las relaciones interpersonales (Del Prette & Del Prette, 2002). Este entrenamiento intenta de manera directa y sistemática mejorar la competencia social del individuo mediante la utilización de diferentes técnicas cognitivo- conductuales tales como modelado, instrucción, feedback y ensayo conductual. Tal como se señaló anteriormente, los resultados preliminares de los estudios realizados para evaluar el impacto del programa han sido alentadores y permiten inferir la eficacia de! mismo como estrategia de intervención cognitivo conductual.

Leonardo Medrano (2008) elaboró y aplicó un programa de entrenamiento en habilidades sociales académicas (hacer y responder preguntas, emitir y pedir feedback, coordinar grupos, exponer trabajos) y aprendizaje autorregulado (planificación de tiempo de estudio, toma de apuntes, comprensión lectora, preparación para exámenes, escritura expositiva) para Ingresantes universitarios. Un diseño cuasi-experimental demostró que el grupo que recibió el programa de entrenamiento presentaba un menor porcentaje de estudiantes libres y un mayor porcentaje de estudiantes promocionales que los grupos controles.

La naturaleza recíproca de los factores determinantes del funcionamiento humano en la Teoría Social Cognitiva posibilita el diseño e implementación de intervenciones dirigidas a los factores personales, ambientales o conductuales.

Conclusiones

En nuestra extensa experiencia como asesores y directores de trabajos de tesis hemos podido observar que, por lo general, el estudiante de grado de psicología posee una formación teórica y metodológica limitada que le dificulta la desafiante tarea de elaborar un proyecto de tesis de manera autónoma. Al mismo tiempo, muchas veces desconoce las líneas de investigación generadas en su propia universidad.

En este estado del arte nos propusimos realizar una introducción a la teoría social cognitiva, un marco conceptual prominente de la psicología contemporánea aunque de difusión limitada en nuestro medio académico. Una característica esencial de la perspectiva social cognitiva es que los individuos son percibidos como proactivos y autorreguladores más que como reactivos y controlados por factores biológicos o ambientales (Pajares y Schunk, 2001).

Por otra parte, describimos diferentes escalas, líneas de investigación y programas de intervención desarrollados en Córdoba.

Se recomienda al lector interesado en profundizar los temas abordados en este artículo, la consulta del sitio Web del Profesor Frank Pajares, de Emory University. Esta página despliega información completa y actualizada sobre autores, escalas y líneas de investigación de la teoría social-cognitiva, con un apartado especial dedicado a estudiantes e investigadores hispano parlantes. El Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa (LEPE) posee una revista, *Evaluar*, donde regularmente se publican artículos relacionados con la teoría social cognitiva (incluyendo colaboraciones de sus principales referentes internacionales) que el estudiante puede descargar de manera gratuita. Otros laboratorios de la Facultad de Psicología (Laboratorio de Psicología, Laboratorio de Psicología Cognitiva) también poseen líneas de investigación vinculadas con la teoría social cognitiva y pueden ser otra fuente potencial de información y consulta para los estudiantes que necesitan elaborar una tesis.

Se espera que la presente publicación sea útil para identificar tanto líneas de trabajo donde los tesistas interesados en esta teoría puedan insertar sus proyectos específicos como referentes para sus inquietudes de investigación.

Referencias bibliográficas

American Psychological Association (APA) (1999). *Standards for Psychological and*

- Educational Tests*. Washington, DC: Author.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Madrid: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Betz, N. (2006). Developing and using parallel measures of career self-efficacy in adolescents. En F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 225-244). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Brown, S. & Lent, R. (2006). Preparing adolescents to make career: a social-cognitive perspective. En F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 201-224). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS*. Mahwah, NY: Erlbaum.
- Cassola, I.; Pilatti, A.; Alderete, A. y Godoy, J. C. (2005). Conductas de riesgo, expectativas y consumo de alcohol en adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Evaluar*, 5, 38-54.
- Cupani, M. (2008). *Modelo social-cognitivo del rendimiento académico en matemática. El rol mediador de los rasgos de personalidad*. Informe anual de Tesis Doctoral. Inédito. Secretaría de Ciencia y Técnica: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cupani, M. & Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera. Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23, 1, 81-100.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2002). *Psicología de las Habilidades Sociales: Terapia y Educación*. México: Manual Moderno.
- De Witt, K. (1992). Survey shows U.S. children write seldom and not well. *The New York Times*, p.A-1.
- Fogliatto, H. (1991). *Cuestionario de Intereses Profesionales. Manual*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Fogliatto, H. & Pérez, E. (2003). *Sistema de Orientación Vocacional Informatizado. SOVI3. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21 st century*. New York: Basic Books.
- George, D. & Mallery, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Aliyn & Bacon.

- Kazdin, A. E. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica (3ª edición)*. México: Prentice Hall.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España: Desclee de Broker.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest: Choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lodi, E.; Petruccelli, F.; Di Chiacchio, C. y Pérez, E. (2008). Adattamento italiano dell'Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: primo studio di validazione. *Ponencia presentada a la X Conferenza Nazionale di Orientamento*. Firenze: Italia.
- Medrano, L. (2008). Programa de Entrenamiento en Aprendizaje Autorregulado y Habilidades Sociales Académicas para Ingresantes Universitarios. *Informe del Curso de Nivelación*. Inédito. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Medrarlo, L. y Olaz, F. O. (2008) *Autoeficacia Social en Ingresantes Universitarios: su relación con el Rendimiento y la Deserción Académica*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Olaz, F. O. (2008). *Construcción de una escala de autoeficacia social para estudiantes universitarios*. Informe anual de Tesis doctoral. Inédito. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (en prensa). Empirical properties of a scale to assess Writing Self-Efficacy in school contexts. *Measurement and evaluation in Counseling and development*.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement. En R. Riding y S. Rayner (eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pérez, E. (2001). *Construcción de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples*. Tesis doctoral. Inédita. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pérez, E., Beltramino, C. & Cupani, M. (2003). *Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples*. Fundamentos teóricos y estudios psicométricos.

Evaluar, 3v 36-60.

- Pérez, E., Cupani, M. & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliagao Psicológica*, 4, 1, 1-12.
- Pérez, E. & Cupani, M. (2008). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 1, 47-58.
- Pérez, E. & Osuna, M. (2003). Career education and development of adolescents in Argentina. En F. Pajares & T. Urda. *International perspectives on adolescent* (pp. 199-214). Greenwich, Connecticut. Information Age Publishing.
- Pérez, E. y Medrano, L. A. (2007). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado: un estudio de validez de criterio. *Revista Avances en Medición*, 5, 105-114.
- Pérez, E.; Medrano, L. A.; Mattus, J. y Ayllón, A. (en prensa). Adaptación de escalas de autoeficacia para escritura y Lengua. *Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*.
- Zimmerman, B.; Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.