



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Deilis I. Pacheco
Jesús N. García
Carmen Díez
Universidad de León

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta ayuda a comprender el tipo de factores que crean dificultades personales y generales a los profesores en su actividad docente, determinando así sus creencias de autoeficacia en el proceso de enseñanza de la escritura. Esta investigación se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento PRAESAE (Papel de la Práctica de los Profesores en la Escritura-Autoeficacia), uno de los cuatro cuestionarios que conforman el PRAES, relacionados con los componentes y factores que afectan a la práctica en la enseñanza de la escritura. En el mismo, se diferencian dos tipos de autoeficacia, una personal y otra general. Este instrumento, fue desarrollado por el equipo de investigación, a partir de la Teacher Efficacy Scale for Writing de Graham, Harris, Fink, & MacArthur (2001), adaptado según las directrices y guías para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2005). Los resultados demuestran la auto-percepción de eficacia que tiene el profesor respecto a su desempeño como instructor-docente de la composición escrita. Durante la realización de este estudio se recibieron ayudas competitivas del proyecto MEC SEJ 2007-66989/EDUC (2007-2010) con fondos FEDER de la Unión Europea concedido al IP (JN García).

INTRODUCCIÓN

Cuando se persigue estudiar un campo concreto, en este caso, la auto-eficacia del profesor en la enseñanza de la escritura, en el que los antecedentes son escasos, una estrategia legítima y de interés es revisar cómo se ha estudiado este tema en otro ámbito de la enseñanza. En este caso, se podrían identificar estudios en áreas diferentes, pero que utilicen instrumentos diversos, que aporten alguna idea, sugerencia, aplicables al ámbito de estudio, sobre todo de tipo metodológico y en lo que hace a la lógica de la investigación seguida.



LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

En este orden de ideas, destacamos el trabajo presentado por Bandura (2005) sobre la autoeficacia. El autor propone una guía para la construcción de Escalas de Autoeficacia. No obstante, enfatiza que la autoeficacia hace referencia a las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para el logro de determinados resultados. Es así como las personas van a diferir en las áreas de la vida en las cuales desarrollan su sentido de eficacia, por lo que las autocreencias van a estar ligadas a ámbitos de funcionamiento diferenciado. Por consiguiente, la estructura de las escalas de autoeficacia se debe adecuar al dominio particular de funcionamiento que es objeto de interés. El autor propone para su construcción, tomar en consideración los siguientes elementos por demás relevantes: la validez al contenido; la especificación del dominio y multicausalidad; los niveles de desafío; los instrumentos a utilizar (entrevistas y cuestionarios); la redacción de ítems; el registro de la fortaleza de las creencias de eficacia en una escala de respuesta; el análisis de los ítems; minimizar los sesgos en las respuestas considerando medidas preventivas o advertencias en las instrucciones; y, el comunicar a los sujetos que sus respuestas permanecerán confidenciales, explicándoles la importancia de su contribución a la investigación.

En cuanto a la escritura propiamente dicha, se ha evidenciado la escasez de estudios empíricos internacionales. No obstante, Graham, Harris, Fink, & MacArthur (2001) presentan un estudio sobre la eficacia de los profesores en la escritura. Los autores se basan en la teoría de Bandura (1977, 1981, 1986) e investigaciones que coinciden en identificar la eficacia del profesor como una variable que permite establecer diferencias individuales entre la práctica del profesor y el resultado del alumno, además de considerarla desde el punto de vista específico más que desde una visión generalizada. Los autores desarrollan y validan un instrumento, a partir de Teacher Efficacy Scale elaborada por Gibson y Dembo (1984), con el objetivo de medir la eficacia del profesor en el área de la escritura con los profesores de primer grado. Mediante un análisis de medidas y consistencia interna, los autores identificaron dos factores o dimensiones, una de eficacia personal en la enseñanza, que refleja las creencias de los profesores sobre sus competencias y/o habilidades para la enseñanza de la escritura y como éstas influyen en los cambios de sus alumnos; y la otra de una eficacia general en la enseñanza, llamado también "influencias externas" y "expectativa de resultados", que refleja las creencias de los profesores acerca de sus limitaciones en la eficacia de la enseñanza, especialmente en el vencimiento de factores exógenos como la influencia del hogar y de la familia.

Otra investigación que examina las actitudes, creencias y orientaciones teóricas de un grupo de profesores respecto a la enseñanza de la escritura, especialmente a las aplicadas a los alumnos con dificultades en las tareas de escritura, es la de Troia y Maddox (2004). Para lograr los objetivos de su estudio aplicaron tres cuestionarios implementados previamente por Graham, et al., (2001); dentro de éstos se destaca la Teacher Efficacy Scale for Writing-, confirmando, validando y apoyando la adaptación del instrumento anteriormente mencionado, apoyado por los informes de prácticas de la muestra de los profesores que participaron en el estudio. Los autores piensan, producto de los resultados obtenidos, que la eficacia de los profesores es un elemento importante para una enseñanza efectiva en el área de la escritura (Graham, Harris, McArthur, & Fink, 2002; 2001; Troia, et al., 2004).

En este sentido, el objetivo de la presente investigación se concretó en estudiar el tipo de factores que crean dificultades personales y generales a los profesores en su actividad docente, determinando así sus creencias de autoeficacia en el proceso de enseñanza de la escritura. Esperándose que los profesores y maestros manifestaran sentimientos de auto-eficacia diferenciales en función del nivel educativo y de la tipología de alumnos que instruyen, es decir, que flexibilicen su práctica en función del nivel educativo y de la tipología de los alumnos.



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra estaba formada por 137 profesores y/o maestros, pertenecientes a 30 centros educativos públicos y privados de la provincia de León, que imparten clases en el área de lengua y tienen a su cargo a los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento del último ciclo de Educación Infantil y de los tres ciclos de Educación Primaria. El criterio de selección de esta muestra obedece a estudios previos, relativos al papel de la memoria operativa y de la atención en alumnos de diferentes edades y adecuadamente escolarizados, con y sin DA y con y sin TDAH, que el equipo de investigación viene desarrollando en estos centros en torno a diferentes focos de preocupación relacionados con la composición escrita. (Ver tabla 1 para más detalle).

Tabla 1 Distribución de la muestra de profesores por género y ciclo educativo.

Nivel educativo	Género		No responden estos datos	Total de profesores
	MUJER	HOMBRE		
Tercer ciclo de Infantil	7	0	1	8 (5.83%)
Primer ciclo de Primaria	24	6	5	35 (25.54%)
Segundo ciclo de Primaria	27	9	8	44 (32.11%)
Tercer ciclo de Primaria	29	10	11	50 (36.49%)
TOTAL DE PROFESORES	87 (63.5%)	25 (18.24%)	25 (18.24%)	137

Instrumentos

La elaboración del instrumento que se presenta, recogido en el apéndice 1, se inició, por una parte, con la revisión de las bases de datos disponibles en la Biblioteca Central de la Universidad de León. Por otra parte, se hizo imprescindible la lectura y revisión de los Reales Decretos, Programas y Guías educativas donde se establecen tanto el currículo de la Educación Infantil como de la Educación Primaria, a fin de obtener información sobre los criterios de evaluación del área de lengua en cada uno de los ciclos estudiados y, en concreto, de aquellos estudios empíricos que se encuentran relacionados con el foco de estudio de la presente investigación.

Estas bases teóricas permitieron proseguir con la recopilación, traducción y, en su caso, adaptación de instrumentos, así como la elaboración de nuevos instrumentos que evaluaran los ámbitos y componentes que inciden en la práctica del profesor en la composición escrita. Una vez construidos, fueron sometidos a una validación (fiabilidad, validez, normas, etc.), por parte del equipo de investigación.

De esta manera, se obtuvo el instrumento que evalúa el Papel de la Práctica de los Profesores en la Escritura: PRAES, con sus respectivos cuestionarios: el primero, se centra en la opinión (PRAESPO); el segundo, en el enfoque teórico (PRAESPE); el tercero, se refiere a la actividad en el aula o a lo que efectivamente hacen (PRAESPA); y, por último, en la autoeficacia (PRAESAE).

El instrumento que nos ocupa, PRAESAE, recogido en la Tabla 2 ayuda a comprender mejor el tipo de factores que crean dificultades personales y generales a los profesores en su actividad docente, determinando así sus creencias de autoeficacia en el proceso de enseñanza de la escritura. El instrumento diferencia dos tipos de autoeficacia, una personal y otra general. Este instrumento, fue desarrollado por el equipo de investigación, a partir de la Teacher Efficacy Scale for Writing de



LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Graham, et al., (2001), adaptado según las directrices y guías para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2005).

Procedimiento

Esta investigación, enmarcada dentro de los estudios descriptivos, se inició, por una parte, con la revisión de las bases de datos en Academic Search Elite y, en concreto, con aquellos estudios empíricos que se encuentran relacionados con el foco del estudio. Estas bases teóricas permitieron proseguir con la recopilación, traducción y, en su caso, adaptación de instrumentos, así como la elaboración de nuevos instrumentos que evaluaran los ámbitos y componentes que inciden en la práctica de la composición escrita. Una vez construidos, fueron sometidos a una validación (fiabilidad, validez, normas, etc), por parte del Equipo de Investigación dirigido por el IP J. N. García. De esta manera, se obtuvo el protocolo: El Papel de la Práctica en la Escritura (PRAES), con sus respectivos cuestionarios.

A continuación, el diseño y plan de muestreo consistió en verificar el tiempo de aplicación de este protocolo en los centros educativos de la provincia de León, El siguiente paso fue el trabajo de campo, propiamente dicho, para aplicar el protocolo a los profesores del área de lengua. La recogida de la muestra se hizo directamente por dos investigadoras y no por otros medios, con el fin de asegurar la fiabilidad y validez de los instrumentos en la recogida de la información.

Efectuado el trabajo de campo y recogidos todos los protocolos, en total 137, se procedió a la codificación e informatización de los datos. Luego se procedió a la elaboración de tablas, gráficas y otros datos utilizables para la presentación de los resultados y poder aportar las evidencias empíricas de este estudio.

RESULTADOS

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, se calculó la fiabilidad por consistencia interna de las escalas del conjunto de los cuatro instrumentos del PRAES, la α de Cronbach es de .793, lo cual representa una fiabilidad aceptable. Cuando se calculó esta fiabilidad para el cuestionario PRAESAE se obtuvo un α de Cronbach = .843, siendo un resultado adecuado, en general.

Para estudiar la validez del instrumento PRAESAE, se llevaron a cabo análisis de validez de contenido o aparente y de constructo. En cuanto a la validez de contenido del PRAES, de la revisión de estudios empíricos y teóricos internacionales, publicados en los últimos años, podemos afirmar de forma razonable que el PRAESAE, dentro del PRAES, presenta una validez de contenido o aparente adecuada. Este componente de la auto-percepción de eficacia que tiene el profesor respecto a su desempeño como instructor-docente de la composición escrita, PRAESAE, hace referencia a la autoeficacia percibida por el profesor, se ajusta al constructo de Bandura (2005) y sigue sus directrices en la construcción de esa prueba. El cálculo de la validez de constructo se obtuvo mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax normalizada, indicando, al menos parcialmente, una validez de constructo aceptable para el PRAESAE.

Así mismo, el análisis permitió la extracción de factores o componentes principales que, sólo en parte, se ajustaron a la estructura de la prueba siguiendo la validez de contenido, elaborada en base a la revisión de estudios empíricos y teóricos internacionales. De acuerdo a las saturaciones de los pesos



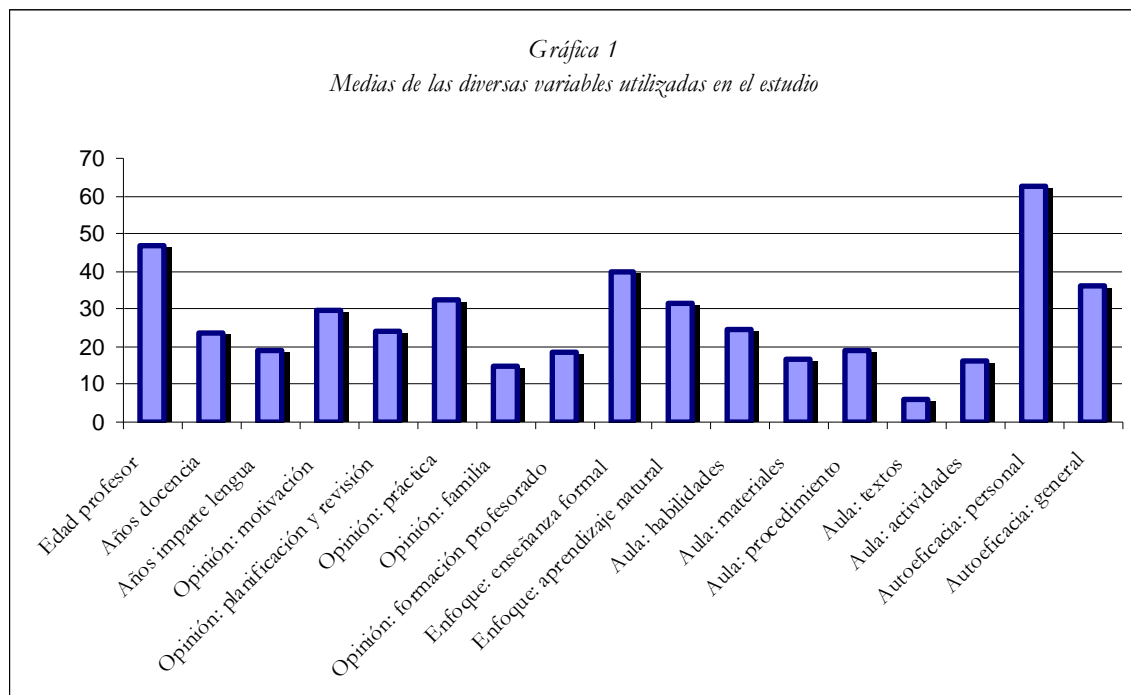
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

factoriales de los totales de varias de las escalas del PRAES, se obtuvieron cinco factores, dentro de los cuales el PRAESAE tuvo relevancia en un primer factor que se denominó factor general. Este factor explicaba el 33.20% de la varianza predicha total para el PRAES y estaba saturado por un peso factorial correspondiente para el PRAESAE en autoeficacia personal (.569) y autoeficacia general (.479), que, como se ve, son de menor magnitud. En segundo lugar, en un factor que se denominó enfoque teórico y de autoeficacia porque incluía saturaciones de los pesos factoriales de los totales de varias de las escalas del PRAESAE. Este factor explicaba el 22.49% de la varianza total del PRAES y estaba saturado por un peso factorial correspondiente al PRAESAE con los totales de autoeficacia personal (.657) y autoeficacia general (.580). En tercer lugar, en un factor que se denominó planificación-revisión. Este factor explicaba el 7.23% de la varianza total y estaba saturado por los pesos factoriales del PRAESAE con el subtotal de autoeficacia general (-.408).

De acuerdo a las medias de las medidas y variables, a fin de hacerse una idea general de los resultados descriptivos en cuanto a los datos relativos al número de participantes, las puntuaciones mínimas y máximas de cada variable, así como las medias y desviaciones típicas respectivas, además de las puntuaciones máximas para cada una de las variables, se presentan en la figura 1.

En general, los datos indican una magnitud positiva en todas y cada una de las variables relativas al instrumento. Para el PRAESAE, en el subcomponente de autoeficacia personal, la media que se obtiene es de 62.37, que supera la mitad posible en esa variable, con una puntuación máxima de 90. Por otro lado, la media de docencia de los profesores es de 23.43 años, lo que indica una gran experiencia docente, siendo ésta en el área de Lengua de 18.84 años, lo cual hace suponer que son muy conocedores de los aspectos instruccionales relacionados, probablemente, con la enseñanza de la composición escrita. Como se ve, la edad media de los profesores es de 46.92 años, con un máximo de 67 y un mínimo de 23 años, indicando madurez y años de estabilidad en la docencia.

Figura 1





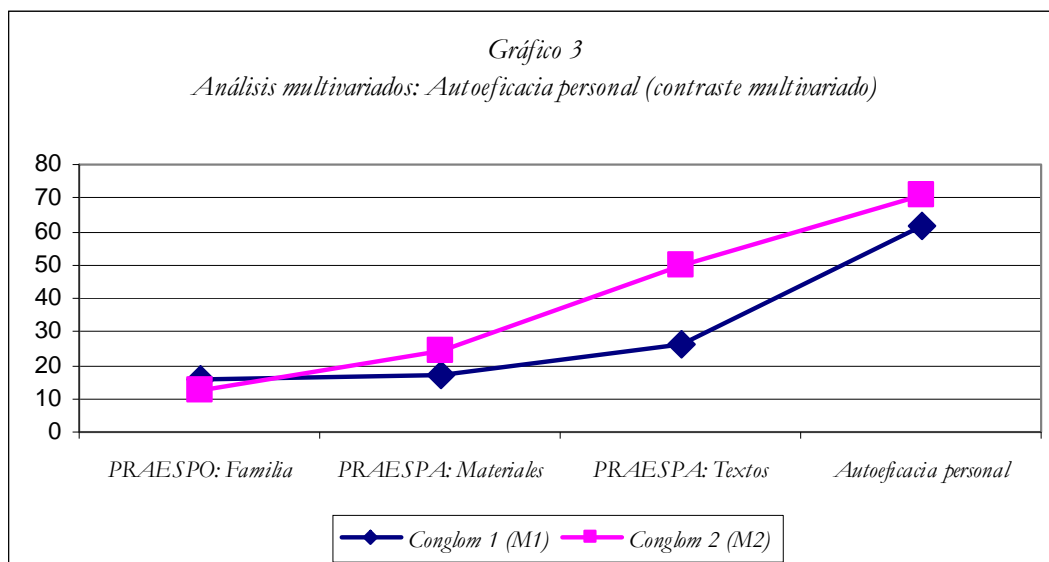
LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Para el análisis de regresión lineal múltiple del PRAES, se intenta predecir la variable dependiente (variable predicha) a partir del resto de las variables predictoras. Se toman como variables predictoras los totales de las cuatro escalas y se va tomando como variables predichas cada una de ellas, incluyendo otras variables de identificación como, por ejemplo, el curso en que imparte clases el profesor. En este sentido, sólo en la predicción del enfoque teórico natural del profesor, en cuyo primer modelo se alcanza un R^2 corregida de .331, el PRAESAE obtiene significación estadística con la variable de autoeficacia personal [$\beta = -.626$; $t = -2.540$; $p = .029$], quedando excluidas el resto de las variables en el análisis de regresión múltiple paso a paso.

En el análisis multivariado de la varianza (modelos lineales generales), es importante destacar que, el análisis para diferenciar el papel o la influencia que tienen las diferentes variables de agrupamiento (género de los profesores, años de docencia, centros, y, curso que imparte el profesor), no alcanzó la significación estadística en los contrastes multivariados. Es decir, cada una de las variables del PRAES utilizadas como factores intersujetos, no alcanzaron por sí mismas la significación estadística en los contrastes multivariados. No obstante, cuando la variable autoeficacia personal se agrupa en tres conglomerados se obtiene un tamaño del efecto grande [$\lambda = .001$; $F_{(1,10)} = 1169.051$; $p = .023$; $\eta^2 = 1$].

Así mismo, las pruebas de los efectos intersujetos de la autoeficacia personal indicaron algunas variables significativas. Indicando significación estadística para las variables PRAESPO, subcomponente familia ($p = .038$; $\eta^2 = .365$); PRAESPA, subcomponente materiales ($p = .092$; $\eta^2 = .258$), si bien, en este caso, próximo a la significación estadística; también para el subcomponente textos ($p = .001$; $\eta^2 = .779$); y, para la autoeficacia personal ($p = .002$; $\eta^2 = .626$). (Ver figura 2).

Figura 2



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos y, de manera general, se puede afirmar que el objetivo de esta investigación ha sido conseguido puesto que se ha abordado el estudio de las creencias de



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

autoeficacia que tiene el profesor en el proceso de enseñanza de la escritura, se ha implementado un instrumento adecuado para su estudio, y se ha utilizado una muestra representativa y relativa a un espectro de niveles educativo interesante. En cuanto a la hipótesis, sólo se ha confirmado parcialmente. Por una parte, podemos afirmar que el instrumento PRAESAE, implementado por nuestro Equipo de Investigación, reúne los requisitos adecuados en cuanto a fiabilidad y validez, permitiendo la extracción de datos relevantes para el estudio de la autoeficacia personal y general del profesor en su práctica educativa, más no se cumple lo relativo al papel diferencial de los datos obtenidos de los maestros, en función del nivel educativo de los alumnos, puesto que no se obtienen diferencias estadísticamente significativas que indiquen una flexibilización y matización de las creencias en su capacidad para enseñar escritura, en función de las características de los alumnos (en este caso, del progreso del alumno reflejado por el curso en que está).

El hecho de que los profesores indiquen que tienen los mismos sentimientos de capacidad, sin distinguir el nivel de los alumnos, puede tener varias explicaciones. Por una parte, puede que sea una constatación llana y simplemente de lo que efectivamente es esperable, que contradice nuestra hipótesis, y es que los profesores aplican los mismos esquemas sin considerar las características de los alumnos, porque su formación no sea específica o porque apenas se practica la instrucción en composición escrita, excepto en los niveles iniciales, con predominio del énfasis en los aspectos más mecánicos. En lo relacionado con las limitaciones propias del estudio, señalamos algunas que, de antemano y producto de la revisión teórica, se sabía se podían encontrar. La inexistencia de datos sobre el rendimiento de los alumnos de estos profesores para establecer relaciones significativas entre lo que el profesor enseña y qué/cómo aprenden los niños, cuestión que persigue solventarse con un segundo estudio empírico. Además, la investigación se hizo en base a un cuestionario con las limitaciones que tiene este tipo de instrumentos. Es bien sabido que, desde el punto de vista psicológico, se puede producir el efecto aquiescencia, es decir, la tendencia a puntuar positivamente a todo lo que se les pregunta. Aunque se controló esta variable introduciendo diferentes direcciones en los elementos del instrumento, probablemente haya que controlarlo con mayor eficacia. Otra limitación, señalada también por otros autores, es la no observación directa de la actuación de estos profesores en el aula para comprobar efectivamente lo que dicen que hacen. La superación de esta limitación exigirá la implementación de estudios adicionales.

Así mismo, sería pertinente verificar si la eficacia y las creencias de los profesores en la enseñanza de la escritura, son compatibles con la afirmación de que aquellos profesores con más sentido humanista y un menor enfoque de control, tienen un alto sentido de eficacia en la enseñanza para el logro de determinados resultados, tanto con alumnos con como sin dificultades de aprendizaje, como en los diferentes niveles educativos.



LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

APÉNDICE 1

PRÁCTICA- DOCENCIA (PRAESAE)¹

Este cuestionario se ha desarrollado para ayudar a comprender mejor el tipo de factores que crean dificultades a los profesores en su actividad docente.

Por favor, indique su opinión según la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada	Muy poco		Algo		Bastante		Mucho	

Estos datos serán estrictamente confidenciales y sólo utilizables a efectos estadísticos globales.

¿EN QUÉ MEDIDA PUEDE ...		1 NADA MUY POCO	2 BASTANTE	3 MUY POCO 1	4	5 ALGO 5	6	7 BASTANTE	8	9 MUCHO
1	...ayudar a que un alumno memorice la lección de escritura si no recuerda la que le enseñó anteriormente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	... encontrar formas adecuadas de enseñar para que los alumnos mejoren su escritura?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	... hacer más en la enseñanza de la escritura si los padres colaborasen más?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	...aún siendo un buen profesor en escritura, no influir en muchos alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	...ayudar al alumno a dominar rápidamente un nuevo concepto de escritura, si conoce los pasos necesarios para enseñarlo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	...ayudar a los alumnos con mayores dificultades en la escritura?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	...incidir, con sus clases, en los resultados de escritura más de lo que influye el entorno del alumno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	...lograr que un alumno escriba mejor de lo habitual si usted hace un esfuerzo adicional?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

¹ El instrumento Práctica- Docencia (PRAES-A E) ha sido adaptado por el equipo de investigación dirigido por IP. Jesús-Nicasio García a partir de la Teacher Efficacy Scale for Writing de Graham, S. Harris, K., Fink, B. & McArthur, C. (2001) extraído de la publicación Troia, G. & Maddox, M. (2004). Writing instruction in middle schools: special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality*, 12 (1), 19-37. Adaptado, según Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales (Revised). Available from Frank Pajares, Emory University. Realizan Jesús N García, Deilis I Pachecho-Sanz, Patricia Robledo-Ramón, Carmen Díez-González; y Equipo de Investigación.



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

¿EN QUÉ MEDIDA PUEDE ...		1 NADAMUY POCO	2 BASTANTE	3 MUY POCO 1	4	5 ALGO5	6	7 BASTANTE	8	9 MUCHO
9	...ajustar las tareas de escritura al nivel de un alumno que tenga dificultades?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	...ayudar a mantener la disciplina durante las tareas de escritura a los alumnos que carecen de ella en casa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	...superar, con una buena enseñanza, la influencia que las experiencias del hogar tienen sobre la escritura del alumno?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	...evaluar con precisión si la tarea de escritura tiene el nivel correcto de dificultad cuando uno de los alumnos no pueda hacerla?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	... estar limitado por la enorme influencia que ejerce el entorno familiar en el alumno en cuanto a lo que usted puede lograr?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	... aplicar algunas técnicas para redirigir rápidamente la conducta de los alumnos, si éstos se vuelven indisciplinados a la hora de escribir?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	... encontrar un enfoque de enseñanza más efectivo para que un alumno mejore los resultados de escritura?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	... ampliar la cantidad de contenidos que un alumno aprende en escritura, si está determinado principalmente por el contexto familiar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EP (1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15) =

EG (3, 4, 7, 10, 13, 16) =

TOTAL Práctica Docencia (A- E) =

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandura, A. (1977). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1981). *Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy*. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2005). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Available from Frank Pajares, Emory University.

García, J. N., Pacheco, D. I., Díez, C., Robledo, P., Mtnez-Cocó, B., Rodríguez, C., González, L., de Caso, A., Fidalgo, R., & Arias-Gundín, O. (2006, October). *The role of the teacher's practice in writing*



LA AUTOEFICACIA DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

- related with writing product and process in students with and without LD. 15th Congress on Learning Disabilities Worldwide. 26, 27, 28 Oct., Boston, Burlington: LDW.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Graham, S., Harris, K., McArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 147-166.
- Graham, S., Harris, K., Fink, B., & MacArthur, C. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers. *Scientific Studies Of Reading*, 5 (2), 177-202.
- Hodges Kulinna, P. H., Martin J., Zhu, W., & Reed, B. (2002). The development and calibration of an instrument to measure barriers to physically active physical education classes. *Journal of Human Movement*, 43, 1-16.

Fecha de recepción: 29 Febrero 2008

Fecha de admisión: 12 Marzo 2008