

Autoeficacia y apoyo social en estudiantes universitarios de la Provincia de Buenos Aires.

Galarraga, María Laura y Stover, Juliana Beatriz.

Cita:

Galarraga, María Laura y Stover, Juliana Beatriz (2025). *Autoeficacia y apoyo social en estudiantes universitarios de la Provincia de Buenos Aires. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/64>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/306>

AUTOEFICACIA Y APOYO SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Galarraga, María Laura; Stover, Juliana Beatriz

CONICET - Universidad Nacional Arturo Jauretche. Instituto de Ciencias Sociales y Administración - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El Modelo de Autogestión de Carrera analiza cómo los sujetos toman decisiones sobre sus carreras; en el proceso, intervienen distintas variables, entre ellas, la autoeficacia y el apoyo social. El objetivo del trabajo fue examinar la autoeficacia y el apoyo social con relación a variables sociodemográficas y académicas. Participaron 290 estudiantes universitarios de entre 17 a 67 años ($M=24.50$, $DE=9.13$; 63.9% mujeres; 35.4% hombres; 0.7% no binarios). Se recolectaron datos con una encuesta sociodemográfica, la Escala Breve de Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera, y el Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido. Con relación a los resultados, no se hallaron diferencias significativas según género. Se encontraron asociaciones significativas entre la edad y la Autoeficacia Decisional ($r=.242$; $p<.001$). Se encontraron diferencias significativas en el apoyo instrumental ($t=-2.17$; 269df; $p=.031$; $d=-0.27$), ya que los estudiantes que no pertenecían a la primera generación obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes de primera generación. Se observaron correlaciones pequeñas pero significativas ($p<.05$) entre la autoeficacia decisional y el apoyo emocional ($r=.260$), el apoyo afectivo ($r=.226$) y el apoyo instrumental ($r=.122$), así como entre la autoeficacia para afrontar situaciones y el apoyo emocional ($r=.138$) y el apoyo afectivo ($r=.122$). Los resultados se analizan teniendo en cuenta la teoría existente y las investigaciones previas.

Palabras clave

Orientación - Autogestión - Apoyo - Autoeficacia

ABSTRACT

SELF-EFFICACY AND SOCIAL SUPPORT IN UNIVERSITY STUDENTS OF BUENOS AIRES

The Career Self-Management Model examines how individuals make decisions regarding their careers, considering the influence of various variables such as self-efficacy and social support. The objective of this study was to analyze self-efficacy and social support in relation to sociodemographic and academic variables. Participants were 290 university students aged 17 to 67 years ($M=24.50$, $SD=9.13$; 63.9% women; 35.4% men; 0.7% non-binary). Data was collected using a sociodemographic questionnaire, the Short Self-Efficacy Scale for Career Exploration and Decision-Making, and the MOS Social

Support Survey. Results showed no significant gender differences. A significant positive correlation was found between age and Decisional Self-Efficacy ($r=.242$, $p<.001$). Significant differences were found in Instrumental Support ($t=-2.17$; 269df; $p=.031$; $d=-0.27$), with non-first-generation students reporting higher scores than first-generation students. Small but significant correlations ($p<.05$) were observed between Decisional Self-Efficacy and Emotional Support ($r=.260$), Affective Support ($r=.226$), and Instrumental Support ($r=.122$); as well as between Coping Self-Efficacy and Emotional Support ($r=.138$), and Affective Support ($r=.122$). The findings are discussed considering existing theory and prior research.

Keywords

Orientation - Self-management - Support - Self-efficacy

INTRODUCCIÓN

La trayectoria académica se entiende como el recorrido que un sujeto transita durante su paso por el sistema educativo. Estas trayectorias pueden asumir formas diversas y no coincidir con los tiempos en los que idealmente se propone realizarse. Terigi (2009) entiende que las trayectorias pueden ser reales y teóricas, o ideales. Estas últimas se refieren a aquellos recorridos que las personas realizan en el sistema educativo, y que suponen una progresión lineal y tiempos estándar del diseño escolar. No obstante, este modelo de estudiante ideal no contempla que pueden presentarse circunstancias diversas, incluso ajenas a la vida académica, que impacten en la trayectoria y en el rendimiento. Con relación al nivel superior, cabe destacarse que la realidad universitaria argentina se ha caracterizado en los últimos tiempos por una masificación significativa relativa al ingreso (Delgado, 2021). Sin embargo, esta tendencia asociada al incremento en el ingreso es acompañada por altos porcentajes de abandono y/o de cambios de carrera, sobre todo en el primer año (Ministerio de Capital Humano, 2023). Por esos motivos, se entiende la importancia que adquieren los dispositivos de orientación y de apoyo para contener y acompañar, de manera tal que el estudiante logre la permanencia y el egreso.

Con relación a la orientación se presentan las consideraciones teóricas propuestas por el Modelo de Autogestión de Carrera (CSM, Lent & Brown, 2013). En términos generales, el CSM es

un enfoque teórico que complementa los aportes de la Teoría Social Cognitiva de Carrera (SCCT, Bandura, 1990). Se centra en el sujeto y en las características del entorno o del contexto, que pueden facilitar u obstaculizar la toma de decisiones de carrera (Lent & Brown, 2013). El CSM tiene en cuenta dos elementos. Por un lado, la carrera, es decir, a las profesiones y a las ocupaciones por las que las personas transitan durante su vida. Por otra parte, la autogestión, que se refiere a los aspectos asociados a los comportamientos intencionales de los sujetos. Es decir que se entiende que las personas desarrollan comportamientos que les permiten adaptarse a las características del contexto, dinámico, cambiante e impredecible, a lo largo de sus carreras. También, que dichos comportamientos responden a metas o a propósitos que se proponen alcanzar y que pueden tener que ver con el estudio y/o con el trabajo.

El CSM (Lent & Brown, 2013) constituye un modelo que se desarrolló para anticipar cómo las personas toman decisiones relacionadas con sus estudios o trabajos, así como también acerca de cómo gestionan otras tareas, desafíos y crisis importantes para su desarrollo profesional y que va más allá de la elección de una carrera (Brown & Lent, 2019). En el CSM, se destaca la forma en que las personas, bajo diferentes características del contexto, toman decisiones sobre sus carreras. Es un enfoque teórico que se interesa por el abordaje de los procesos que, a través de variables cognitivas (creencias de autoeficacia, expectativas de resultados y metas), de resultados, de personalidad y contextuales, intervienen y promueven comportamientos que contribuyen con su desarrollo profesional, en tanto y en cuanto las decisiones sobre la carrera deben tomarse en un contexto incierto, cambiante e inestable (Hirschi et al., 2022).

Este trabajo centra su énfasis en el apoyo social (AS) y en la autoeficacia. Esta última se define como la confianza que el sujeto posee respecto de sus capacidades para gestionar tareas que son propias de cada instancia del desarrollo de carrera, por ejemplo, las requeridas para lograr adaptación a la vida universitaria. Desde el CSM se enfatiza en la autoeficacia de proceso, es decir, en la capacidad para realizar acciones para la entrada, preparación, ajuste o cambio de carrera, a través de trayectorias educativas, laborales, profesionales diversas. Ejemplos de este tipo pueden representarse por la autoeficacia para la toma de decisiones de carrera, para la búsqueda de empleo y para ocupar roles diversos en situaciones conflictivas (Betz et al., 1996; Cinamon, 2006). La autoeficacia de proceso y el afrontamiento son las formas que permiten entender la definición de esta variable desde el modelo CSM.

Con relación al AS, el mismo se define como las percepciones que los sujetos poseen acerca del apoyo con que cuentan de parte de aquellos que conforman la red social particular en que se encuentran inmersos, que contribuiría con la consecución de las metas propuestas. Sherbourne y Stewart (1991) entienden que el AS como variable adquiere relevancia para el bienestar y la salud de los sujetos, ya que las conductas de soporte

brindadas por quienes integran la red social con la cual el sujeto se vincula posibilitan una mejor resolución de situaciones estresantes como las que la vida académica implica, por ejemplo. Considerando la adaptación a la vida universitaria y lo que a la toma de decisiones de carrera refiere, se puede entender que el apoyo que los sujetos encuentran en el contexto en que crecen, se desarrollan y con el cual interactúan, influye en las creencias de autoeficacia (Lent & Brown, 2013).

Cabe mencionar que con relación a la autoeficacia y al AS, se han realizado estudios diversos. En cuanto a la autoeficacia, sea de contenido o de proceso, y según género, se ha encontrado que las mujeres suelen tener una percepción baja de sus capacidades para el dominio de las matemáticas, la ciencia y la tecnología en comparación con los hombres (Betz & Hackett, 1983). Asimismo, las mujeres suelen obtener puntuaciones más altas en carreras vinculadas a las Ciencias Sociales en comparación con sus pares del sexo opuesto (López & Lent, 1992; Olaz, 2003; Pajares & Valiente, 2002). Sin embargo, según un informe referido a la participación de las mujeres en las universidades nacionales argentinas, se advierte que cada vez se inscriben para estudiar más mujeres y que la diferencia en la elección de carreras según género, concretamente en lo referido a las ciencias básicas y aplicadas, se achica progresivamente, evidenciando proporciones similares (Ministerio de Capital Humano, 2023). Con relación al AS y al género, existen estudios en los que no se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres (Barrera Guzmán & Flores Galaz, 2020; Simón Márquez et al., 2017). Con relación a la autoeficacia y a la edad, se ha sostenido que conforme uno crece, se incrementan los niveles de autoeficacia. Sin embargo, las diferencias en la autoeficacia según la edad no son significativas (Brenlla et al., 2010). Por último y en cuanto al AS según la edad, se entiende que durante la tercera edad los niveles de percepción del apoyo suelen disminuir, en comparación con épocas anteriores de la vida y producto de situaciones que son propias de esa etapa del ciclo vital (Arias et al., 2020).

Los objetivos del trabajo fueron: 1) Analizar relaciones de la autoeficacia y el apoyo social según variables sociodemográficas (género y edad); 2) Examinar diferencias en la autoeficacia y el apoyo social según los estudiantes sean o no primera generación de universitarios; 3) Indagar la asociación entre autoeficacia y apoyo social.

MÉTODO

Se realizó un diseño no experimental, transversal y un estudio descriptivo, correlacional y de diferencia de medias.

Participantes

Se trabajó con 290 estudiantes universitarios de Florencio Varela y alrededores, de entre 17 y 67 años ($M=24.50$; $DE=9.13$). La mayoría eran mujeres 63.9%, y los restantes hombres (34.4%)

o se identificaban con otros géneros (0.7%). Los estudiantes pertenecían a carreras de los Institutos de Ciencias de la Salud (55.6%), Ciencias Sociales (32.3%) e de Ingeniería y Ciencias Agrarias (12.2%). Más de la mitad de la muestra estuvo conformada por estudiantes primera generación de universitarios en sus familias (60.1%), mientras que hubo otro grupo que expresó no serlo (39.9%).

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica y de datos académicos básicos. Se trata de un instrumento diseñado ad-hoc que recolecta datos sobre el género, la edad, entre otros.

Escala Breve de Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera (Lent et al., 2016). Evalúa el nivel de confianza de que disponen los sujetos con relación a actividades inherentes al proceso de toma de decisiones sobre la elección de carrera. Se trabajó con la adaptación local en curso para evaluar estudiantes universitarios (Galarraga & Stover, 2023), compuesta por 10 de los 12 de la versión original (Lent et al., 2016), distribuidos en dos dimensiones: autoeficacia decisional y de afrontamiento. Respecto de la consistencia interna, sus valores resultan adecuados ($\alpha = .846$)

Validación Argentina del Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido (Rodríguez Espínola & Enrique, 2007; Sherbourne & Stewart, 1991). Analiza el apoyo social, el que forma parte de las variables contextuales y de personalidad. Se compone de 20 ítems, que mide el tamaño de la red social y tres dimensiones del apoyo social: emocional, instrumental y afectivo. Posee un formato de respuesta de 5 posiciones.

Procedimiento

En primer lugar, se inició la gestión con el Departamento de Orientación Educativa y Discapacidad de la UNAJ, a fin de aclararles en qué consistiría el estudio y, consecuentemente, se solicitó la autorización correspondiente, para poder trabajar allí. Posteriormente, se estableció el contacto con los estudiantes, para explicarles sobre la investigación y su propósito. Se les entregó el consentimiento informado, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. En un tercer momento, se aplicaron en forma colectiva los instrumentos.

Análisis de datos

Para responder al objetivo 1 se calcularon pruebas t para muestras independientes en el caso de las diferencias de medias según género, y correlaciones r de Pearson para indagar las asociaciones según edad. Con relación al objetivo 2, se llevaron a cabo pruebas t para muestras independientes. Respecto del objetivo 3, se analizaron correlaciones r de Pearson.

RESULTADOS

Para responder al objetivo 1, se calcularon diferencias según género (hombres vs mujeres), sin incluirse el grupo no binario dado que constituían solo 2 casos. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en Autoeficacia Decisional ($t = -0.68$; 284 gl ; $p = .496$; $d = -0.08$), Autoeficacia de Afrontamiento ($t = 0.97$; 284 gl ; $p = .331$; $d = 0.12$), Apoyo Emocional ($t = 0.68$; 264 gl ; $p = .495$; $d = 0.08$), Apoyo Afectivo ($t = -0.15$; 263 gl ; $p = .879$; $d = -0.01$) y Apoyo Instrumental ($t = 0.20$; 267 gl ; $p = .838$; $d = 0.02$). Considerando la edad, se hallaron asociaciones estadísticamente significativas positivas con tamaño del efecto bajo entre la edad y la Autoeficacia Decisional ($r = .242$; $p = .008$; $p = .897$), Apoyo Emocional ($r = -.008$; $p = .897$), Apoyo Afectivo ($r = .055$; $p = .392$) y Apoyo Instrumental ($r = -.114$; $p = .076$). Con relación al objetivo 2, al analizar diferencias según primera generación o no de universitarios en la familia, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el Apoyo Instrumental ($t = -2.17$; 269 gl ; $p = .031$; $d = -0.27$), presentaron los sujetos que no eran primera generación mayores medias ($M = 15.50$; $DE = 3.92$) que aquellos que eran primera generación ($M = 14.27$; $DE = 4.87$). No se encontraron diferencias en Autoeficacia Decisional ($t = -0.35$; 286 gl ; $p = .761$; $d = -0.03$), Autoeficacia de Afrontamiento ($t = -1.08$; 286 gl ; $p = .281$; $d = -0.13$), Apoyo Emocional ($t = -1.80$; 266 gl ; $p = .073$; $d = -0.22$) y Apoyo Afectivo ($t = -0.34$; 265 gl ; $p = .728$; $d = -0.04$).

Por último, respecto del objetivo 3, se encontraron asociaciones estadísticamente significativas bajas de Autoeficacia Decisional con Apoyo Emocional ($r = .260$; $p = .226$; $p = .122$; $p = .045$); así como de Autoeficacia para el Afrontamiento con Apoyo Emocional ($r = .138$; $p = .023$), Apoyo Afectivo ($r = .122$; $p = .046$). No se observaron asociaciones entre Autoeficacia para el Afrontamiento y Apoyo Instrumental ($r = .083$; $p = .174$).

CONCLUSIONES

Con relación a la autoeficacia y al género, la ausencia de diferencias significativas permitiría pensar que, independientemente del género, son sujetos que han podido transitar experiencias en sus trayectorias educativas y ocupacionales, que contribuyeron con el descubrimiento de intereses profesionales, con el desarrollo de habilidades y/o de competencias. También, adquieren trascendencia las características de un mercado laboral más igualitario entre hombres y mujeres (Hirschi et al., 2022). En cuanto a la autoeficacia y al AS, en relación a la edad, resulta necesario señalar algunas cuestiones. La diversificación y ampliación de las experiencias de vida, sea en ámbitos educativos y/o laborales, en distintos momentos de la vida de los participantes de la muestra, se sitúan como posibles lecturas con relación a la autoeficacia y a las fuentes de las que se nutre y que se entiende pueden modificarse conforme uno crece. Esto podría contribuir con la explicación sobre la asociación entre la edad

y la autoeficacia decisional. Es decir, que a mayor participación en actividades sociales, que promuevan el encuentro con otros y posibiliten experimentar distintas tareas y/o roles, mayores niveles de autoeficacia para tomar decisiones (González Celis-Rangel & Lima Ortiz, 2017).

En cuanto al AS, si bien las edades de los integrantes de la muestra resultan muy disímiles, las realidades que viven pueden ser similares, debido a las responsabilidades asumidas con sus trabajos y con sus familias, y asociado a ello, la disponibilidad de tiempo para organizarse y asumir compromisos con los estudios y la vida universitaria en general (Toyokawa & DeWald, 2020).

Por otra parte, y asociado a las diferencias entre quienes son primera generación de universitarios en sus familias y quienes no, cabe mencionar que los hallazgos en este trabajo resultan coincidentes con las conclusiones de Toyokawa y DeWald (2020), quienes encontraron que la población primera generación obtuvo puntuaciones más bajas en apoyo instrumental del entorno y de tiempo en comparación con el grupo que no era primera generación. En este sentido, también puede comprenderse la relevancia que adquiere el trabajo sobre los dispositivos de apoyo, de orientación y de contención en la Universidad, entendiéndolo que esta última constituye un lugar en el que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo. Asimismo, desde las tutorías, sean docentes o de pares, se contribuye con el desarrollo de estrategias que favorezcan la socialización de los estudiantes con otros actores institucionales en su conjunto y con la comunidad en la que se encuentra emplazada la Universidad, en la que los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionales como parte de sus trayectos formativos.

Por último, las asociaciones entre la autoeficacia y el AS sugieren que se torna necesario reforzar los dispositivos de apoyo y de contención para contribuir con el desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante gestionar tareas propias del desarrollo de carrera de manera más saludable. Esto permitiría deducir, por ejemplo, que la persuasión verbal, o la retroalimentación positiva del entorno, y los aprendizajes vicarios, azarosos o espontáneos, promueven mejores creencias respecto de las capacidades para afrontar los desafíos que la carrera pueda presentar, contribuyendo con la adaptación a nuevos entornos, como lo es el universitario (Carkit, 2024; Carkit & Kirteke, 2025).

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, C.J., Sabatini, B. & Scolni, M. (2020). Composición y tamaño de la red de apoyo social en distintas etapas vitales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38 (3). 1-15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7901>
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48(187). 397-427.
- Barrera Guzmán, M.L. & Flores Galaz, M. M. (2020). Apoyo Social Percibido y Salud Mental Positiva en hombres y mujeres universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11 (2). 67-83. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.4>
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 2, 179-189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Brown & Lent (2019). Social Cognitive Career Theory at 25: Progress in Studying the Domain Satisfaction and Career Self-Management Models. *Journal of Career Assessment*, 27(4). 1-16. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., & Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria*, 27(1). 77-94.
- Carkit, E. & Kirteke, S. (2025). The Turkish Form of the Career Exploration and Decision-Making Learning Experiences Scale: Validity and Reliability Studies. *International Journal of Educational Spectrum*, 7(1). 64-79. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1606188>
- Çarkit, E. (2024). Adaptation to Turkish of the Career Exploration and Decision Self- Efficacy Scale. *The Career Development Quarterly*, 72(3). 215-230. <https://doi.org/10.1002/cdq.12353>
- Cinamon, R.G. (2006). Anticipated Work- Family Conflict, Effect of Gender, Self Efficacy, and Family Background. *The Career Development Quarterly*, 54(1). 202-215. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00152.x>
- Delgado, M. I. (2021). Procesos de acompañamiento de estudiantes con discapacidad en su ingreso a la Universidad: transiciones entre nivel secundario y superior. *Trayectorias Universitarias*, 7(13). 1-10. <https://doi.org/10.24215/24690090e072>
- Galarrraga, M.L. & Stover, J. B. (2023). Estudio preliminar de la validez psicométrica de la Escala Breve de Autoeficacia para la Exploración y Toma de Decisión de Carrera. I Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/177278/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, P.D. (2023). Nuevos ingresantes a las Universidades del Conurbano Boianerense: características y tendencias para pensar los inicios en la Universidad. *Confluencia de Saberes*, 7(4), 4-29.
- González-Celis Rangel, A.L. & Lima Ortiz, L. (2017). Autoeficacia, percepción de salud y soledad, sobre la calidad de vida en adultos mayores. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(15). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2017.15.62571>
- Hirschi, A., Zacher, H. & Shockley, K.M. (2022). Whole-Life Career Self-Management: A Conceptual Framework. *Journal of Career Development*, 49(2), 344-362. <https://doi.org/10.1177/0894845320957729>
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management; Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>

- Lopez, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 3–12. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00350.x>
- Ministerio de Capital Humano (2023). *Los ingresantes a universidades nacionales crecieron más del 67% en los últimos diez años*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/los-ingresantes-universidades-nacionales-crecieron-mas-de-67-en-los-ultimos-diez-anos>
- Moreno, J.E., Chiecher, A.C. & Paolini, P.V. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40055>
- Olaz, F.O. (2003). Autoeficacia y Diferencias de Género. Aportes a la explicación del comportamiento vocacional. *Revista de Psicología General y Aplicada* 56(3), 359-376.
- Otero, A., Corica, A. & Merbilháa, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), 1-10.
- Pajares, F. & Valiente, G. (2002). Students; self-efficacy in theirself-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia: an International Journal of Psychology in the Orient*, 45(4), 211-221. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.211>
- Rodríguez Espínola, S. & Enrique, H. C. (2007). Validación argentina del cuestionario MOS de apoyo social percibido. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (7), 155-168.
- Sherbourne, C.D. & Stewart, A.L. (1991). The MOS Social Support Survey. *Soc. Sci. Med.*, 32(6) 705-714. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90150-b](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90150-b)
- Simón Márquez, M.M., Molero Jurado, M.M., Pérez Fuentes, M.C., Gázquez Linares, J.J., Barragán Martín, A.B. & Martos Martínez, A. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.71>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva educativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Toribio, D., Guerini, A. & Flores, K. (2018). El impacto de las nuevas universidades del conurbano bonaerense en el territorio: a través de sus carreras de grado. *X Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, Buenos Aires, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11773/ev.11773.pdf
- Toyokawa, T., & DeWald, C. (2020). Perceived career barriers and career decidedness of first-generation college students. *The Career Development Quarterly*, 68(4), 332–347. <https://doi.org/10.1002/cdq.12240>