



Relación entre el curso académico y los niveles de autoeficacia general percibida en universitarios

Francisco Manuel Morales Rodríguez* y José Miguel Giménez Lozano

Universidad de Granada, Granada, España

PALABRAS CLAVE

Autoeficacia
Curso académico
Estudiantes universitarios
Sexo

KEYWORDS

Self-efficacy
Undergraduate students
Sex
Course year

RESUMEN

La percepción de autoeficacia se entiende como un constructo psicológico que hace alusión a la capacidad para estimar cómo de bien realiza uno mismo las actividades que presentan un reto o dificultad. Cuanto mayor es el nivel de autoeficacia percibida, mayores esfuerzos, motivación y adherencia a las actividades suele presentar la persona. El objetivo es evaluar si existen diferencias entre los diferentes cursos académicos desde primero de grado a máster para la autoeficacia general percibida en estudiantes universitarios españoles. La muestra estuvo compuesta por una muestra total de 258 estudiantes de grado (distribuidos en 5 cursos académicos) y de máster de la Universidad de Granada, el 63,6% fueron mujeres, con una media de edad de 21,53 años. Para evaluar la percepción de autoeficacia se utilizó la escala general de autoeficacia, validada para población universitaria española. Se observan diferencias en los niveles de autoeficacia en función del sexo. La media total de autoeficacia de la muestra fue de $73,74 \pm 9,26$ puntos. El análisis ANOVA para medidas independientes no resultó significativo ($F = 2,156$, $p = 0,060$). Los resultados informan de que la muestra presenta niveles adecuados de autoeficacia; sin embargo, no se observó diferencias entre los cursos académicos para la percepción de la misma. Se concluye señalando la importancia de evaluar la autoeficacia en estudiantes universitarios analizando el efecto de variables como la edad y el sexo para el diseño de futuros programas de intervención psicoeducativa en los que estas variables pueden jugar un papel relevante.

Relationship between the course year and the levels of perceived self-efficacy in undergraduate students

ABSTRACT

The perception of self-efficacy is understood as a psychological construct that alludes to the ability to estimate how well one performs activities that present a challenge or difficulty. The higher the level of perceived self-efficacy, greater efforts, motivation and adherence to the activities usually presents the person. The objective is to evaluate if there are differences between the different course years of graduate and master degree for the general perceived self-efficacy in Spanish university students. The sample consisted of 258 undergraduate students (distributed in 5 course years) and master degree students from the University of Granada (Spain) that 63,6% were women, with an average age

Universidad de Granada

Autor de correspondencia: * Francisco Manuel Morales Rodríguez. E-mail: fmmorales@ugr.es. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de La Cartuja. 18071. Granada (España). Teléfono: +34 680976924

Recibido: 12/12/2018 – Aceptado: 14/06/2019

of 21,53 years. The general self-efficacy scale, validated for Spanish university population, was used to evaluate the perceived self-efficacy. There are differences in the levels of self-efficacy according to sex. The mean scores of the sample in self-efficacy scale was $73,74 \pm 9,26$ points. The ANOVA analysis was not significant ($F = 2,156$, $p = 0,060$). The current results report that the sample presented adequate levels of self-efficacy; however, no differences were observed between the course years and the level of perceived self-efficacy. We conclude by pointing out the importance of evaluating self-efficacy in university students by analyzing the effect of variables such as age and sex for the design of future psychoeducational intervention programs in which these variables can play a relevant role.

Introducción

La percepción de autoeficacia se entiende como un constructo psicológico que hace alusión a la capacidad para estimar cómo de bien realiza, uno mismo, las actividades que presentan un reto o una dificultad. Cuanto mayor es el nivel de autoeficacia percibida, mayores esfuerzos, motivación y adherencia a las actividades suele presentar la persona (Bandura, 1993; Schwarzer, 2014). Otros autores, en cambio, han relacionado esta autoeficacia con la competencia personal sobre cómo de efectiva es la persona al afrontar una situación que considere estresante (Luszczynska, Gibbons, Piko y Tekozel, 2004). Por lo tanto, la autoeficacia sería un juicio personal que se establece a través de la evaluación de cada una de las habilidades que estén relacionadas con ciertas actividades. Ya que como afirmaba Bandura (2001) la autoeficacia percibida se debe definir de manera específica, debido a que una persona puede poseer unas habilidades muy buenas para actividades concretas y que estas mismas no le sirvan para otras actividades que no estén relacionadas. El tener conciencia o no de poseer dichas habilidades y saber hasta dónde se puede llegar es determinante para lograr los objetivos. Fue el mismo Bandura, a través de la Teoría Social-Cognitiva, el que propuso que las personas crean percepciones acerca de su capacidad dependiendo del medio en el que se encuentren, con la intención de adaptar sus habilidades al ambiente y tener así más posibilidades de alcanzar su meta. Por lo que cuanto mayor sea la autoeficacia, mayor será el esfuerzo que se realice para el logro efectivo de la actividad (Asbún y Ferreira, 2003).

Es necesario entender que la habilidad y la autoeficacia son términos relacionados pero muy distintos. La primera es la capacidad y destreza que tiene una persona para realizar una actividad y, la autoeficacia, sería la creencia que se tiene sobre esa habilidad, la cual estaría muy relacionada con la autoestima (Pérez-Fuentes et al., 2018). Esto explica por qué dos personas con un mismo nivel de habilidad muestran resultados diferentes, debido a que uno u otro poseen creencias totalmente distintas respecto a sus habilidades. La autoeficacia determina el desarrollo de la vida de una persona desde una edad muy temprana, puesto que limita el refuerzo hacia conductas propiamente saludables y evita aquellas que se consideren nocivas, ya que una disminución de la eficacia en el logro de una actividad tendrá consecuencias en el comportamiento de la persona como, por ejemplo, la evitación hacia oportunidades posteriores de aprendizaje (Welch y West, 1995). Como se ha indicado, la autoeficacia es específica en la realización de actividades y conocimientos que, a lo largo de nuestro ciclo vital, se van adquiriendo poco a poco. Pero las investigaciones demuestran que existen durante el desarrollo un punto de inflexión que provoca que la autoeficacia disminuya con el paso de los años, demostrándose que la sensación de menor autocontrol que muchas personas sienten en la vejez se debe, en gran medida, a los menores niveles de autoeficacia, que en esta etapa se encuentran muy mermados (Lachman, Neupert y Agrigoroaei, 2011).

Aparte de los factores cognitivos (autoestima) anteriormente comentados e imprescindibles para las creencias de autoeficacia

altas, los procesos motivacionales del niño o la niña son determinantes a la hora de iniciar una acción dirigida hacia una meta, sobre todo, cuando encontramos obstáculos por el camino, reflejando la cantidad y perseverancia del sujeto (Santos-Rego, 1989). Por tanto una persona con una baja autoeficacia tenderá a abandonar el logro del objetivo y, por el contrario, una que posea unos niveles altos de creencia de autoeficacia persistirá en su empeño, buscando cualquier manera de lograr el éxito. Los procesos afectivos o emocionales determinan la manera en la que la persona se enfrenta a situaciones estresantes o que considera amenazantes, por ejemplo, las personas que perciben que no pueden controlar situaciones complejas tienden a exceder la magnitud de la gravedad de los hechos preocupándose por otros hechos menos importantes y reduciendo la funcionalidad de sus habilidades (Lazarus y Folkman, 1984).

Desde un enfoque teórico consolidado como el de la Teoría Social Cognitiva del Desarrollo de Carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994), que se basa en la teoría cognitivo social de Bandura (1986), se asume que la variable autoeficacia y la promoción de la misma es relevante para el desarrollo de intereses tanto académicos como vocacionales.

Así, la autoeficacia envuelve a cualquier tipo de habilidad o conocimiento como puede ser el estudio o el rendimiento académico. De hecho, algunas investigaciones muestran que la autoeficacia general percibida del alumno puede ser incluso más influyente en el rendimiento académico que otras variables cognitivas (Pérez, Lescano, Zalazar, Furlán y Martínez, 2011). Los estudios muestran que la autoeficacia general percibida en estudiantes universitarios, en relación a sus estudios académicos, depende de muchas variables, como la seguridad de poseer una beca, de las asignaturas aprobadas o la calificación media del año anterior (Hernández-Jáquez, 2018). Siguiendo la misma línea de investigación, Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2018) observaron que, en una muestra de 310 estudiantes universitarios, a la que aplicaron una *Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas* y un *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo*, a menor autoeficacia percibida en cuanto a los estudios, mayores eran los niveles de ansiedad y que, en consecuencia, afectaban al rendimiento académico (Tang y Sun, 2018).

No hay muchas investigaciones que tengan como objetivo estudiar el desarrollo de la autoeficacia a través de los diversos cursos que componen la carrera universitaria. Por ejemplo, Bong (2001) realizó un estudio con 168 estudiantes universitarias procedentes de una universidad únicamente para mujeres en Seul, Korea. Tenían como objetivo observar la predicción de los niveles de autoeficacia (medida a través de dos factores: expectativas de eficacia y expectativas de resultado) a lo largo de los cursos académicos. Descubrieron que estos dos factores evaluados disminuían de forma estadísticamente significativa a medida que las alumnas pasaban de curso. Esta disminución de la autoeficacia se veía muy influenciada por el valor que le daban las alumnas a las tareas que debían realizar y a los valores de desempeño más relacionados con aspectos motivacionales. En la misma línea, Komarraju, Swanson y Nadler (2014) observaron en 79 estudiantes

de psicología (30% hombres y 70% mujeres) resultados muy similares encontrándose que los niveles de autoeficacia descendían considerablemente cada vez que se pasaba de curso. Pero apuntan a que si se incluye en el currículum docente ciertas dimensiones como: *facilitar el éxito en el rendimiento, proporcionar apoyo social al alumnado, proporcionar modelos a seguir y aprendizaje indirecto* (por ejemplo, alumnado que ha recién salido de la carrera y ha encontrado trabajo) y, por último, *reducir la ansiedad y aumentar el manejo de las emociones*, a través de cursos que ayuden al alumno a controlar sus factores más internos, se observa un aumento de la autoeficacia en dichos alumnos universitarios.

En cuanto a las diferencias de autoeficacia según el sexo no están muy claras. Netchaeva, Kouchaki y Sheppard (2015) no encontraron ninguna diferencia de forma estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en función de la autoeficacia. Otros estudios indican lo contrario (Bandura, 1997; Schmader, Johns y Forbes, 2008) afirman que los hombres tienen una mayor autoeficacia que las mujeres, aunque algunos autores como Wu y Tsai (2006) explican dicha diferencia debido a que a las mujeres se les tiene más en cuenta los errores en comparación con los hombres.

Por tanto, el objetivo de este estudio es evaluar si existen diferencias entre los diferentes cursos académicos desde primero de grado a máster para la autoeficacia general percibida en estudiantes universitarios españoles. Y comprobar si existen diferencias entre la autoeficacia de los hombres en comparación con la de las mujeres.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 258 estudiantes universitarios, de los cuales el 36,4% son hombres y el 63,6% son mujeres. La media de edad de los participantes es de 21,5 años ($DT = 3,7$ años), con edades comprendidas entre 18 y 45 años. Se trabajó con una muestra incidental. El 48,4% de la muestra pertenece al área de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud. En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos con respecto a la variable edad.

	N	M	DT	IC95% media (li, ls)	
Edad	258	21,5	3,7	21,1	22,0

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la variable edad

N: frecuencia; M media; DT: desviación típica; IC95%: intervalo de confianza al 95%; li: límite inferior de IC95%; ls: límite superior de IC95%.

Instrumentos

– *Escala General de Autoeficacia* (Sanjuan-Suárez, Pérez-García y Bermúdez-Moreno, 2000). Para evaluar la percepción de autoeficacia se utilizó la escala general de autoeficacia validada para población universitaria española. Tiene como objetivo evaluar el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Consta de 10 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 10, con una puntuación total que varía entre 10 y 100 puntos, indicando a mayor puntuación mayores niveles de autoeficacia percibida. Un ejemplo de ítem es: “Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga” o “Puedo resolver

problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”. Esta escala tiene un coeficiente alfa de Cronbach 0,87 y un alto índice de validez.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en el grupo de clase una vez que se informó de los objetivos, de la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación. Todos y cada uno de los participantes firmaron un consentimiento informado por escrito que fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada.

Diseño

Se trata de un estudio observacional-transversal descriptivo correlacional.

Análisis de datos

El análisis se realizó con el paquete estadístico informatizado SPSS 22.0. Se realizó la correspondiente exploración (estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov) de las variables del estudio. Se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis ANOVA para medidas independientes para conocer si existían diferencias en la autoeficacia según el curso académico. Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con el fin de analizar diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en la variable autoeficacia general percibida.

Resultados

Análisis descriptivos

De los 258 estudiantes, el 63,6% ($n = 164$) eran mujeres, con una media de edad de 21,53 años.

En relación a la autoeficacia general percibida, los resultados muestran que la media total de autoeficacia de la muestra fue de $73,74 \pm 9,26$ puntos. Estos resultados se quedan a 20 puntos del máximo.

Diferencias en autoeficacia general percibida en función del curso académico

En relación a la autoeficacia percibida en estudiantes universitarios a lo largo de los cursos académicos, los resultados mediante análisis ANOVA para medidas independientes no fueron significativos ($F = 2,156$, $p = 0,060$), con una $M \pm DT$ de puntuación en la escala de autoeficacia de:

- Primer curso: $74,04 \pm 9,54$
- Segundo curso: $72,42 \pm 8,20$
- Tercer curso: $74,47 \pm 9,49$
- Cuarto curso: $70,96 \pm 10,20$
- Quinto curso: $72,50 \pm 1,77$
- Máster: $79,69 \pm 8,90$

Asimismo, se encuentra que la media de autoeficacia general de los participantes varía a lo largo los cursos.

Diferencias en autoeficacia general percibida en función del sexo

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los resultados acerca de las diferencias en autoeficacia general percibida en función del sexo.

Los resultados exhiben diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en la variable autoeficacia general percibida en función del sexo. Concretamente, los hombres obtienen una puntuación media superior en la puntuación de la variable en comparación con las mujeres, que obtienen una puntuación media inferior.

	Hombre			Mujer			Prueba <i>t</i> de Student			
	N	M	DT	N	M	DT	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
EAG	94	30,3	3,7	164	29,1	3,7	2,553	256	0,011	0,16

Tabla 2. Diferencias en autoeficacia general percibida en función del sexo

EAG: Autoeficacia general percibida N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; F: estadístico F de Snedecor; *p*: nivel crítico de significación; ω_j^2 : estadístico del tamaño del efecto omega cuadrado.

Discusión

El presente estudio examinó los niveles de autoeficacia general percibida en estudiantes universitarios observando la variabilidad de la misma a lo largo de todos los cursos de los que se compone la carrera universitaria, incluido en este caso el Máster, comprobando, además, las diferencias de la autoeficacia entre hombres y mujeres.

De forma general las creencias de eficacia en esta muestra son relativamente altas, siendo las puntuaciones positivas. No obstante, dichas puntuaciones se quedan a 20 puntos del máximo y aún se pueden mejorar. Recordando la importancia de la autoeficacia y los beneficios que conlleva, el profesorado debe trabajar para que dicha autoeficacia en cada estudiante se acerque en la medida de lo posible al 100.

Con respecto a las diferencias en autoeficacia percibida en función del sexo se encontraron diferencias de forma estadísticamente significativa de los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres. Estos resultados son congruentes con estudios previos que informan que las mujeres suelen tener unas creencias de autoeficacia más mermadas en comparación con los hombres (Nowiński, Haddoud, Lančarič, Egerová y Czeglédi, 2019). Esto se puede deber a que las mujeres, incluyendo aquellas que están en la universidad, poseen una presión social donde los errores se tienen más en cuenta que en el caso de los hombres. Esto, poco a poco, afecta a sus creencias de lo que se puede llegar a hacer o no (Wu y Tsai, 2006).

Respecto al curso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia general percibida en esta muestra de estudiantes universitarios. No obstante, en las puntuaciones medias se observa una variabilidad constante que disminuye progresivamente, con ligeros repuntes, a medida que se avanza de curso académico hasta que se llega al Máster, en el que se da un aumento considerable de los niveles de autoeficacia. En estudios previos se han encontrado resultados similares. Por ejemplo, Sachitra y Bandara (2017) realizaron una investigación con 347 estudiantes universitarios de diferentes años académicos. Los niveles de autoeficacia de los estudiantes de los primeros años de universidad eran significativamente menores en comparación con los niveles de los estudiantes de fin de carrera o de Máster. Bandura (1993) ante esto afirmaba que la autoeficacia se ve afectada por una serie de fuentes, entre las que se encontraba la *Experiencia del Dominio*, es decir, el éxito repetido en determinadas tareas aumentaría las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen. Por tanto, los altos niveles de autoeficacia de los estudiantes de Máster se explicarían gracias a que estos han podido ver acabada su carrera universitaria recientemente, lo que aumenta la creencia de que la persona es buena en lo que ha estudiado puesto que ha sido capaz de superarlo. Y también explicaría la variabilidad contemplada en los estudiantes del grado, ya que es más frecuente obtener resultados negativos en exámenes de años anteriores.

Bagheri, Jaafar y Baba (2012) reportan que una de las consecuencias de que la autoeficacia en los estudiantes universitarios se vea tan gravemente afectada es la no posesión de una beca que cubra los costes de la carrera. Además, al igual que en las investigaciones analizadas, se demuestra que los niveles de autoeficacia general percibida descienden significativamente a medida que se pasa de curso (Bong, 2001; Komarraju, Swanson y Nadler, 2014). En esta línea, otras investigaciones (Halstead y Lare, 2018) determinaron que la autoeficacia general de los universitarios no solo no es alta, sino que tampoco es constante. Desde un enfoque más social, Glessner, Rockinson-Szapkiw y Lopez (2017) afirman que la carrera universitaria es una etapa del desarrollo para el adolescente muy chocante, que, prácticamente, implica tomar por primera vez decisiones por sí mismo. Esto genera un paisaje desconcertante lleno de incertidumbre que provoca que muchas veces el estudiante se sienta solo. Por eso proponen, mediante la interacción social entre el estudiantado, un apoyo comunitario que ayude al adolescente a seguir adelante.

Cabe señalar la importancia de evaluar la autoeficacia general percibida en universitarios para el adecuado ajuste conductual y adaptación académica de los estudiantes ya que, como afirman numerosos autores, dicha autoeficacia estaría relacionada con factores emocionales positivos (Martínez-Martí y Ruch, 2017; Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017), la satisfacción con la vida (Hawi y Samaha, 2017), la autoestima (Alyami, Ullah, Alyami, Hill y Henning, 2017) y todas ellas en su conjunto acabarían afectando al rendimiento académico (Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand y Bouffard, 2017).

Cabe plantearse si esta falta de creencias de autoeficacia se debe a una incertidumbre provocada por la misma organización universitaria, centrada solo y exclusivamente en el temario y no en un proyecto de vida, o si se debe a factores de personalidad individuales. De ahí la importancia de profundizar en otros estudios en cómo pueden influir otros factores además del curso y el género en la autoeficacia general percibida en universitarios. Los datos principales del estudio se consideran relevantes en nuestro contexto educativo para tomar conciencia de la autoeficacia percibida en esta muestra, dado los efectos que puede tener en el desarrollo de metas académicas adaptativas y un esfuerzo exitoso (Wolf, Herrmann y Brandstatter, 2018).

Como indican investigaciones de referencia en el campo (Lent, Hackett y Brown, 2004), realizando programas dedicados al aumento de la autoeficacia general percibida, de manera directa o de manera indirecta, y trabajando a través de factores asociados se puede hacer que se vean aumentadas las ganancias de satisfacción personales y generales, con efectos para la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, los Programas de Empoderamiento Juvenil (YEP) (Morton y Montgomery, 2011) por sus siglas en inglés (*Youth Empowerment Programs*) están diseñados para aprovechar las habilidades de los jóvenes universitarios a través de su participación directa en actividades relacionadas con el voluntariado o el servicio a la comunidad y poder así aumentar las experiencias de dominio exitosas y las conexiones positivas con el entorno, para mejorar los niveles de autoeficacia. Asimismo, estas intervenciones evidencian que aumentar la autoeficacia en el estudiantado es posible y se puede hacer de muchas formas. De ahí la necesidad de tomar conciencia de la importancia de evaluar este constructo analizando diferencias en función de variables como el género y el curso como se hace en el presente estudio.

Referencias

- Alyami, M., Ullah, E., Alyami, H., Hill, A. y Henning, M. (2017). The impact of self-esteem, academic self-efficacy and perceived stress on academic performance: A cross-sectional study of Saudi psychology students. *European Journal of Educational Sciences*, 4(3), 51-63.

- Asbún, C. y Ferreira, Y. (2003). Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de la ciudad de La Paz. *Universidad Católica Boliviana San Pablo*, 2(1), 397-417.
- Bagheri, E., Jaafar, W. M. B. W. y Baba, M. B. (2012). University Climate and Counseling Students' Self-Efficacy. *Mediterranean Center of Social and Educational Research*, 2, 95. <https://doi.org/10.5901/jesr.2012.v2n3p95>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. En N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 13815-13820). Oxford: Elsevier Science.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J. y Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in out comes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
- Glessner, K., Rockinson-Szapkiw, A. J. y Lopez, M. L. (2017). "Yes, I Can": Testigan Intervention to Increase Middle School Students' College and Career Self-Efficacy. *The Career Development Quarterly*, 65(4), 315-325. <https://doi.org/10.1002/cdq.12110>
- Gutiérrez-García, A. G. y Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios/ Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Halstead, T. J. y Lare, D. (2018). An Exploration of Career Transition Self-Efficacy in Emerging Adult College Graduates. *Journal of College Student Development*, 59(2), 177-191. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0016>
- Hawi, N. S. y Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586. <https://doi.org/10.1177/0894439316660340>
- Hernández-Jáquez, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>
- Komarraju, M., Swanson, J. y Nadler, D. (2014). Increased career self-efficacy predicts college students' motivation, and course and major satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 420-432. <https://doi.org/10.1177/1069072713498484>
- Lachman, M. E., Neupert, S. D. y Agrigoroaei, S. (2011). The relevance of control beliefs for health and aging. In *Handbook of the Psychology of Aging (Seventh Edition)*, 175-190. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-380882-0.00011-5>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *The handbook of behavioral medicine*. New York, Guilford.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Hackett, G. y Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F. y Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, and perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology & Health*, 19(5), 577-593. <https://doi.org/10.1080/0887044042000205844>
- Martínez-Martí, M. L. y Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Morton, M. y Montgomery, P. (2011). Youth empowerment programs for improving self-efficacy and self-esteem of adolescents. *Campbell Systematic Reviews*, 5. <http://dx.doi.org/10.4073/10.4073/csr.2011.5>
- Netchaeva, E., Kouchaki, M. y Sheppard, L. D. (2015). A man's (precarious) place: Men's experienced threat and self-assertive reactions to female superiors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 1247-1259. <https://doi.org/10.1177/0146167215593491>
- Nowiński, W., Haddoud, M. Y., Lančarič, D., Egerová, D. y Cze-glédi, C. (2019). The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361-379. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G. y Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Pérez, E., Lescano, C., Zalazar, P., Furlán, L. y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en Niños Argentinos. *Psicoperspectivas*, 10(1), 169-189.
- Pérez-Fuentes, C., M., Simón-Márquez, M., M., Molero-Jurado, M., M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, Á. y Gázquez-Linares, J. J. (2018). Inteligencia emocional y empatía como predictores de la autoeficacia en Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 9(2), 75-83. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018>
- Sachitra, V. y Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 11(11), 2320-2325. scholar.waset.org/1999.10/10008065
- Sanjuán-Suárez, P., Pérez-García, A. M. y Bermúdez-Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Su2), 509-513.
- Santos-Rego, M. A. (1989). Autoeficacia percibida, aprendizaje y motivación en el aula: Repaso a un modelo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 41(4), 701-718.
- Schmader, T., Johns, M. y Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115, 336-356. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Schwarzer, R. (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*. Freie Universität Berlin Taylor & Francis Group.
- Tang, J. y Sun, Q. (2018). Research on General Self-Efficacy and Test Anxiety of Normal University Students. *World Journal of Educational Research*, 5(2), 191.
- Welch, D. C., y West, R. L. (1995). Self-efficacy and mastery: Its application to issues of environmental control, cognition, and aging. *Developmental Review*, 15(2), 150-171. <https://doi.org/10.1006/drev.1995.1007>
- Wolf, B., Herrmann, M. y Brandstätter, V. (2018). Self-efficacy vs. action orientation: Comparing and contrasting two determinants of goal setting and goal striving. *Journal of Research in Personality*, 73, 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.001>

Wu, Y. T. y Tsai, C. C. (2006). University Students' Internet Attitudes and Internet Self-Efficacy: A Study at Three Universities

in Taiwan. *Cyber psychology & behavior*, 9(4), 441-450. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.441>