

Asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario

Association between Psychological Capital and Personal Growth Initiative in secondary school students

Associação entre capital psicológico e iniciativa para o crescimento pessoal em alunos do ensino médio

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3746>

Fátima Soledad Schönfeld

Pontificia Universidad Católica Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina
fatimaschonfeld@uca.edu.ar
ORCID: 0000-0002-5395-3118

Carina Daniela Hess

Pontificia Universidad Católica Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina
carinahess@uca.edu.ar
ORCID: 0000-0003-4555-4376

Recibido: 08/02/24

Aprobado: 08/04/24

Cómo citar:

Schönfeld, F. S., & Hess, C. D. (2024). Asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3746>

Resumen

El capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal son recursos personales que pueden generar beneficios en diferentes ámbitos vitales, como el contexto escolar durante la adolescencia. Así, el objetivo del presente trabajo fue estudiar la correlación entre las variables en estudiantes de nivel secundario de la Provincia de Entre Ríos, Argentina, en tres momentos de su recorrido escolar. El estudio es cuantitativo, tratándose de una investigación longitudinal y descriptiva–correlacional. Para recolectar los datos se utilizó el Cuestionario de capital psicológico y la Escala de iniciativa para el crecimiento personal, ambos instrumentos adaptados a una muestra argentina. Se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo entre todas las dimensiones, en cada uno de los tres tiempos evaluados. A partir de los hallazgos encontrados, es factible suponer que un estudiante que posee los recursos que constituyen el capital psicológico también podrá contar con la capacidad de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y crecimiento que se le vayan presentando. También se destaca que los puntajes de las asociaciones disminuyeron levemente hacia el final del tercer tiempo, coincidiendo con la adolescencia media. En esta etapa suele presentarse cierta inestabilidad, diversos cambios, dudas en cuanto al futuro; por todo ello, es fundamental la promoción de las fortalezas personales en los estudiantes adolescentes, promoviendo su desarrollo a través de intervenciones psicológicas.

Abstract

Psychological Capital and Personal Growth Initiative are personal resources that can generate benefits in different vital environments, such as the school context during adolescence. Thus, the aim of this paper was to study the correlation between these variables in secondary school students in the province of Entre Ríos, Argentina, at three points in their school career. The study is quantitative, being a longitudinal and descriptive–correlational research. The Psychological Capital Questionnaire and the Personal Growth Initiative Scale, both instruments adapted to an Argentinean sample, were used to collect data. Statistically significant positive correlations were obtained between all dimensions at each of the three evaluation times. Based on the findings, it is feasible to assume that a student who possesses the resources that constitute psychological capital will also have the capacity to benefit from the opportunities for change and growth that arise. Furthermore, it is worth noting that the association scores exhibited a slight decrease towards the end of the third half, which coincides with middle adolescence. This stage is characterized by a certain level of instability, various changes, and uncertainties about the future; for all these reasons, it is essential to promote personal strengths in adolescent students through psychological interventions.

Palabras clave:

capital psicológico, crecimiento personal, estudiantes, adolescencia, psicología positiva.

Keywords:

psychological capital, personal growth, students, adolescence, positive psychology.

Resumo

O capital psicológico e a iniciativa para o crescimento pessoal são recursos pessoais que podem gerar benefícios em diferentes ambientes vitais, como o contexto escolar durante a adolescência. Assim, o objetivo deste trabalho foi estudar a correlação entre essas variáveis em alunos do ensino médio na província de Entre Ríos, Argentina, em três momentos de sua trajetória escolar. O estudo é quantitativo, sendo uma pesquisa longitudinal e descritivo-correlacional. O Questionário de Capital Psicológico e a Escala de Iniciativas de Crescimento Pessoal, ambos instrumentos adaptados a uma amostra argentina, foram usados para a coleta dos dados. Em cada um dos momentos avaliados, foram obtidas correlações estatisticamente significativas de natureza positiva entre todas as dimensões. Com base nos resultados, é possível supor que um aluno que possui os recursos que constituem o capital psicológico também terá a capacidade de se beneficiar das oportunidades de mudança e crescimento que surgirem. Também é digno de nota que os escores de associação diminuíram ligeiramente no final da terceira parte do estudo, coincidindo com o meio da adolescência. Nessa fase, tende a haver certa instabilidade, várias mudanças, dúvidas sobre o futuro; por todos esses motivos, é essencial promover os pontos fortes pessoais dos alunos adolescentes, fomentando seu desenvolvimento por meio de intervenções psicológicas.

Palavras-chave:

capital psicológico, crescimento pessoal, alunos, adolescência, psicologia positiva.

Introducción

La psicología positiva es una disciplina que se interesa por los aspectos saludables del desarrollo de las personas, centrándose en el funcionamiento adaptativo más que en los aspectos disfuncionales de los individuos, así como también en las fortalezas y virtudes humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De este modo, esta línea de la ciencia psicológica aborda la manera en que el ser humano puede crecer y prosperar a lo largo de su vida (Snyder & López, 2002; Mesurado, 2017). En el marco de la psicología positiva han surgido diversos constructos que destacan la importancia de lo funcional y lo *salutogénico* en las personas. Así, uno de los conceptos desarrollados bajo este paradigma es el de *capital psicológico*.

El capital psicológico es conceptualizado como un estado de desarrollo psicológico positivo, que representa la valoración positiva que una persona hace de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007; Schönfeld & Mesurado, 2019). Se compone de cuatro dimensiones, que aluden a cuasi-estados o fortalezas psicológicas: eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (Schönfeld & Mesurado, 2019).

En cuanto a la eficacia, desde el enfoque cognitivo social de Bandura (1986) se la define como la confianza que la persona percibe sobre sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar exitosamente una tarea específica en determinado contexto (Stajkovic & Luthans, 1998). Por otro lado, el optimismo es la expectativa de que las cosas van a salir bien y está relacionado con un estilo de atribución que explica los acontecimientos positivos como personales, globales y permanentes y los sucesos negativos como externos, específicos y temporales (Seligman, 1998; McElravy et al., 2018). Implica hacer atribuciones positivas sobre el éxito presente y futuro (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). La esperanza es un estado positivo de motivación que consiste, por un lado, en disponer de la energía para conseguir un objetivo y, por el otro, en la capacidad de planificar las vías para alcanzarlo; implica ser perseverante para lograr una meta y, si es necesario, reorientar las trayectorias de la misma (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). Considerando lo antes dicho, cabe aclarar que la esperanza no solo encierra la motivación y determinación para alcanzar algo, sino también un plan factible y viable de realización (Luthans et al., 2005). Por último, la resiliencia describe la capacidad de un sujeto de recuperarse frente a situaciones adversas y salir fortalecido de ellas (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). Refiere a un sistema adaptativo que permite al individuo recuperarse de un inconveniente o un fracaso (Avey et al., 2006). La evidencia ha demostrado que la resiliencia es una cualidad que puede desarrollarse y promoverse, es decir, que las personas pueden aprender a ser resilientes (Schönfeld & Mesurado, 2019; Youssef, 2004).

El capital psicológico alude al "quién soy" de una persona (Luthans et al., 2004; Schönfeld & Mesurado, 2019). Diversas investigaciones llevadas a cabo en el contexto del trabajo señalaron que los empleados con elevado nivel de capital psicológico (considerado como constructo global) aducían mayor satisfacción y mejor rendimiento que los que presentaban altos niveles de eficacia, optimismo, esperanza o resiliencia por separado (Luthans, Avolio et al., 2007). A su vez, algunos estudios indicaron que existe una asociación de carácter positivo entre el capital psicológico y el rendimiento, tanto

en trabajadores como en estudiantes (Luthans et al., 2008). Algunos antecedentes establecen relaciones entre el capital psicológico y el compromiso. Así, una persona con altos niveles de capital psicológico logra experimentar compromiso con las actividades que emprende y, a su vez, dicho compromiso favorece el incremento del capital psicológico (Sweetman & Luthans, 2010).

De esta manera, se habla de un circuito de positividad en el que el capital psicológico (en tanto estado de desarrollo psicológico positivo) conduce a las personas a experimentar mejores y mayores niveles de salud y bienestar general, lo que refuerza los recursos psicológicos positivos (Luthans et al., 2013; Schönfeld & Mesurado, 2019). Otros antecedentes coinciden respecto a la correlación positiva entre el capital psicológico, la salud y el bienestar (Siu, 2015; Williams et al., 2015). Por otro lado, diversos trabajos aluden a relación inversa entre el capital psicológico y algunos problemas de salud mental, el consumo problemático de sustancias, los conflictos en el contexto del trabajo y la vida privada, siendo el capital psicológico un factor preventivo de estos fenómenos (Krasikova et al., 2015; Karatepe & Karadas, 2015; Martínez-Corts et al., 2015; Siu, 2015).

Se sitúa al capital psicológico entre un estado puro y un rasgo, ya que no es tan cambiante como el primero ni tan fijo como el segundo (Luthans et al., 2010; Schönfeld & Mesurado, 2019). De esta manera, es considerado como un estado abierto al desarrollo, que se puede alcanzar y conservar de modo relativamente estable (Luthans, Avolio et al., 2007). En este sentido, la evidencia confirma que el capital psicológico puede ser promovido y facilitado mediante intervenciones cortas y focalizadas en diversos contextos de la vida de las personas (Luthans et al., 2006; Luthans et al., 2008; Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans et al., 2010).

El constructo capital psicológico fue considerablemente estudiado en la esfera del trabajo. No obstante, por incluir diversos recursos personales, puede ser aplicado en otros contextos, como el educacional. En este último, los estudiantes suelen tener que afrontar situaciones adversas (como la presión de cumplir con plazos, la dificultad de comprender e incorporar contenidos, conflictos en las relaciones interpersonales, entre otros). Ante estas condiciones, resultaría favorable que los alumnos experimentaran niveles elevados de capital psicológico. Está comprobado que disponer de actitudes optimistas y esperanzadas frente a estos problemas puede contribuir al éxito académico. A su vez, la autoeficacia suele favorecer la permanencia en la educación y es considerada como un factor predictor del compromiso académico (Mesurado et al., 2017). Además, estos escenarios adversos pueden forjar en los estudiantes actitudes resilientes frente a las actividades académicas, constituyéndose en oportunidades para salir fortalecidos. Lo dicho con anterioridad corrobora la importancia de estudiar el constructo de capital psicológico en estudiantes, considerando especialmente la etapa de la adolescencia y sus peculiaridades (Schönfeld, 2022; Schönfeld & Mesurado, 2019).

Sin embargo, la evidencia existente sobre el capital psicológico en estudiantes de nivel secundario es mucho más escasa (King & Caleon, 2021; Schönfeld, 2022; Siu et al., 2023). La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en dicho ámbito atañen a muestras de estudiantes de nivel universitario (Gutiérrez, 2016; Liran & Miller, 2019; Siu et al., 2014).

Otra de las nociones que ha ganado interés dentro del marco de la psicología positiva es la de *iniciativa para el crecimiento personal*, también conocida como PGI (siglas que

corresponden al concepto original en inglés). El crecimiento personal ha aparecido como un concepto prometedor relacionado con el desarrollo y la realización personal de los individuos (Seligman et al., 2005). Además de la psicología positiva, dos teorías previas de la psicología han subrayado este constructo: el humanístico (Maslow, 1954; Rogers, 1961) y el enfoque psicodinámico (Adler, 1973; Jung, 1992).

El crecimiento personal es un cambio individual que puede ser de tipo cognitivo, conductual o afectivo (Prochaska & Diclemente, 1986). Corrientemente, estos cambios son considerados como positivos, debido a que suelen favorecer en las personas un funcionamiento más saludable y pleno, al menos desde la perspectiva del propio sujeto. El crecimiento personal puede provocarse como resultado de procesos intencionales o no intencionales. Así, los procesos de cambio pueden ser clasificados en: a) no conscientes y no intencionales, b) conscientes, pero no intencionales, y c) conscientes e intencionales. Los cambios inconscientes e involuntarios y aquellos conscientes, pero no intencionales, usualmente son resultado de presiones ambientales. Cuando se produce un cambio inconsciente y no intencional, el individuo no puede ser consciente de lo que motivó dicho cambio o crecimiento. En el proceso consciente y no intencional, la persona suele reconocer la necesidad de cambio, pero posee escaso control sobre el modo en que se produce (Robitschek, 1999; Schönfeld & Mesurado, 2020).

Cuando la persona se implica de modo activo, consciente e intencional en el proceso de cambio en cualquier área de su vida, se suele hablar de la presencia de iniciativa para el crecimiento personal. Este concepto fue desarrollado por Robitschek (1998), quien lo entiende como la participación activa e intencional de un individuo en su proceso de crecimiento personal. La PGI es considerada como un recurso personal, ya que refiere a las habilidades y evaluaciones positivas que una persona realiza sobre su capacidad de controlar y producir un impacto en su entorno (Weigold et al., 2013; Weigold & Robitschek, 2011). De este modo, se puede aseverar que la PGI es la capacidad que posee un individuo de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y crecimiento que se le presentan (Robitschek & Kashubeck, 1999). Las experiencias de crecimiento personal dependen en gran medida de la evaluación e interpretación que la persona realice de los sucesos pasados, presentes y futuros probables en su vida (Schönfeld & Mesurado, 2020).

La PGI tiene dos características esenciales: a) el crecimiento personal es un cambio interno que se experimenta subjetivamente como positivo, b) este crecimiento es de naturaleza intencional, ello significa que el individuo invierte en este proceso para mejorar su sentido de sí mismo. Esto último hace que la PGI sea cualitativamente distinta de cualquier cambio involuntario (Luyckx & Robitschek, 2014; Weigold et al., 2013).

El constructo se compone de cuatro dimensiones diferenciadas: dos cognitivas (preparación para el cambio y planificación) y dos conductuales (uso de recursos y comportamiento intencional). La preparación para el cambio alude a la capacidad del individuo para identificar o crear situaciones potencialmente promotoras de crecimiento personal. Implica poder identificar lo que puede ser cambiado en uno mismo, así como también darse cuenta de cuándo es el momento de llevar a cabo dicho cambio. La planificación refiere a la competencia de un individuo para organizar estrategias que faciliten su desarrollo personal; implica ser estratégico y organizado para llevar a cabo un cambio a nivel personal. Se relaciona con la capacidad de planificar los pasos para lograr el crecimiento personal. El uso de recursos involucra la identificación y

acceso a recursos externos al individuo que favorezcan el crecimiento; estos pueden ser materiales o humanos. Por último, el comportamiento intencional implica llevar a cabo conductas que faciliten el proceso de crecimiento. Se relaciona con la habilidad para poner en práctica los pasos anteriores y así conducirse intencionalmente hacia el cambio (Robitschek et al., 2012). Estos cuatro componentes operan de manera sinérgica, en lugar de secuencialmente, para optimizar el crecimiento personal (Thoen & Robitschek, 2013).

La PGI se encuentra más asociada con el proceso de crecimiento y desarrollo personal que con los resultados obtenidos a partir de dicho proceso (Robitschek, 1998). El constructo alude a un conjunto de habilidades que pueden ser consideradas como generalizables y, por tanto, transferibles a diferentes dominios de la vida de los sujetos (Robitschek et al., 2009). En contraste con los rasgos de personalidad estables, la PGI se relaciona con competencias que pueden ser desarrolladas para favorecer la superación personal (Robitschek et al., 2012). De este modo, cualquier individuo puede adquirir estas características, independientemente de su estado o condición. En este sentido, existe evidencia de que estas habilidades pueden ser desarrolladas y mejoradas a través de intervenciones (Thoen & Robitschek, 2013; Weigold & Robitschek, 2011).

Estudios previos revelaron que la PGI correlaciona con el afecto positivo (Hardin et al., 2007; Robitschek & Keyes, 2009) y con el bienestar psicológico (Ayub & Iqbal, 2012; Robitschek & Keyes, 2009). Por otra parte, se asocia inversamente con algunos trastornos psicológicos (Ayub & Iqbal, 2012; Hardin et al., 2007). A su vez, algunos trabajos reportan relaciones positivas entre PGI y autoeficacia (Beri & Jain, 2016; Ogunyemi & Mabekoje, 2007; Sharma & Rani, 2014). De manera particular, algunos estudios realizados en el ámbito educacional hacen referencia a la asociación positiva entre PGI y autoeficacia académica (Çelik, 2015).

Con respecto a la asociación entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal, es muy escasa la evidencia que hace referencia a la vinculación entre estas dos variables. Más aún lo es en estudiantes de nivel secundario, ya que la mayoría de las investigaciones apuntan a muestras de universitarios.

Así, por ejemplo, Meyers y colaboradores (2015) estudiaron los efectos de una intervención en fortalezas personales sobre la iniciativa para el crecimiento personal en una muestra de estudiantes de nivel universitario. Los autores consideraron el posible papel mediador del capital psicológico entre las variables mencionadas. Los resultados indicaron que la intervención sobre las fortalezas aumentó el nivel de PGI en los participantes. Además, la relación entre la intervención de fortalezas y la PGI estuvo mediada por la esperanza (en tanto componente del capital psicológico).

Si bien se puede aseverar que iniciativa para el crecimiento personal y capital psicológico se encuentran en un nivel de estudio similar (ya que las dos refieren a recursos personales que los individuos pueden tener), se hipotetiza que podría ser relevante el estudio de su asociación. Ello se fundamenta en la idea de que pueden potenciarse recíproca y sinérgicamente en las personas, generando beneficios en diversos ámbitos de la vida, siendo de interés en este caso el contexto escolar en la etapa de la adolescencia.

De este modo, se propone como objetivo para el presente trabajo estudiar la correlación entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal en una muestra de estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos, Argentina, en tres momentos de su recorrido escolar (tres años consecutivos).

Método

El presente estudio es de tipo cuantitativo; tratándose de una investigación longitudinal, debido a que fueron considerados tres momentos de la trayectoria escolar de los participantes. Por último, considerando el objetivo, se trata de un estudio descriptivo–correlacional.

Participantes

El muestreo de la presente investigación fue no probabilístico, intencional. La población considerada fue de adolescentes escolarizados de la provincia de Entre Ríos, Argentina. En lo que concierne al tamaño muestral, se consideró el hecho de que en los estudios longitudinales suele provocarse una pérdida de muestra a lo largo del tiempo; por consiguiente, se inició la investigación con un número de participantes que asegurase luego la representatividad de los hallazgos. Respecto al género de los estudiantes, las proporciones de mujeres y varones no fueron equánimes, ya que se consideró la distribución original de los cursos, siendo mayor el porcentaje de género femenino. Es importante destacar que no fue esencial cumplimentar con el criterio de equidad de género en este trabajo, ya que su objetivo no lo requiere.

Así, la muestra consistió en estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos, Argentina. El nivel socioeconómico general de los estudiantes que acuden a estas instituciones es considerado como medio. Considerando este aspecto, según la Dirección General de Escuelas, dichas escuelas pertenecen a un contexto sociocultural urbano (Ley n.º 9031, 2017). Los indicadores sociodemográficos señalan que un alto porcentaje de los participantes era parte de familias en las que uno o ambos padres han alcanzado estudios de nivel secundario, universitario o superior, encontrándose comprometidos en labores de tipo profesional u oficios. Además, un elevado porcentaje de los adolescentes cohabitaba en núcleos familiares pequeños. Las instituciones escolares mencionadas son de tipo confesionales.

En el primer tiempo de evaluación, participó un total de 313 adolescentes, de los cuales un 68 % eran mujeres ($n = 213$) y un 32 % eran varones ($n = 100$). La media de edad fue de 13.46 ($DE = 1.05$). Los participantes residían en su mayoría en la ciudad de Crespo ($n = 146$) y Diamante ($n = 164$), mientras que un porcentaje menor procedía de zonas lindantes a las mencionadas ciudades. En el segundo tiempo (un año después de la primera evaluación), se evaluó de nuevo a los mismos participantes. En este caso, hubo una pérdida muestral del 10.54 % de los sujetos, alcanzando un total de 280 adolescentes. La media de edad en este tiempo fue de 14.34 ($DE = .97$). Por último, en el tercer tiempo de evaluación (dos años después) se registró una pérdida de muestra del 11,07 %, obteniendo una muestra final de 249 adolescentes. En este último tiempo, edad promedio fue de 15.22 ($DE = .90$).

Instrumentos

1. Cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital Questionnaire – PCQ) adaptado a una muestra de estudiantes argentinos

En el presente trabajo se utilizó la adaptación al ámbito educativo realizada en una muestra de estudiantes secundarios de Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2019) de la versión abreviada del Psychological Capital Questionnaire – PCQ (Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans, Youssef et al., 2007). El instrumento evalúa los componentes: eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.

El cuestionario de capital psicológico (PCQ-24) (Luthans, Avolio et al., 2007) fue originalmente desarrollado para el ámbito laboral. Existe a su vez una versión abreviada (PCQ-12) (Luthans, Youssef et al., 2007), que ha sido validada para distintos países (Kamei et al., 2018; León-Pérez et al., 2017).

Schönfeld y Mesurado (2019) adaptaron el instrumento en su versión breve para el contexto educacional argentino. Este se compone de 12 ítems que miden los cuatro factores del capital psicológico: autoeficacia (3 ítems; por ejemplo ítem: "Me siento seguro si tengo que representar a mi curso en alguna actividad de la escuela"), esperanza (4 ítems; por ejemplo ítem: "Si me encuentro con un problema en la escuela, puedo buscar diferentes maneras de resolverlo"), resiliencia (3 ítems; por ejemplo ítem: "Puedo enfrentar situaciones complicadas en la escuela porque me han pasado cosas similares antes y pude resolverlas") y optimismo (2 ítems; por ejemplo ítem: "Siempre miro el lado bueno de las cosas de la escuela"). Se solicitó a los participantes que avalúen cada afirmación mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo) puntos.

El análisis de validez de la adaptación del cuestionario al ámbito educativo en lengua española mostró una estructura factorial idéntica a la versión original. Así, el Análisis Factorial Confirmatorio arrojó índices de ajuste apropiados ($\chi^2 = 96.70$, $gl =$, $p \leq .001$; $\chi^2/gl = 2.01$, $GFI = .95$, $AGFI = .92$, $CFI = .93$, $RMSEA = .05$). En lo que respecta a la confiabilidad del instrumento adaptado, la escala global obtuvo un índice Omega de .93. La autoeficacia arrojó un Omega de .74; la esperanza .81; la resiliencia .73; y el optimismo .81 (Schönfeld & Mesurado, 2019).

2. Escala de iniciativa para el crecimiento personal (Personal Growth Initiative Scale – II – PGIS – II) adaptada a una muestra de estudiantes argentinos

El instrumento original fue creado por Robitschek y colaboradores (2012) y está conformado por 16 ítems, que miden las siguientes dimensiones: a) preparación para el cambio, b) planificación, c) utilización de recursos y d) comportamiento intencional. Los autores reportaron adecuados valores de confiabilidad para cada uno de los componentes mediante un análisis test-retest, los cuales fluctuaron entre .73 y .94.

En la presente investigación, se utilizó la Escala de iniciativa para el crecimiento personal-II en su versión traducida y adaptada a una muestra de adolescentes de la provincia de Entre Ríos (Schönfeld & Mesurado, 2020). Este instrumento se compone de 14 ítems que evalúan cada factor de la PGI: preparación para el cambio (tres ítems; por ejemplo ítem: "Me doy cuenta cuándo estoy listo para hacer cambios en mí mismo"), planificación (cinco ítems; por ejemplo ítem: "Yo sé cómo hacer un plan

alcanzable con el fin de cambiar algo de mí mismo"), utilización de recursos (dos ítems; por ejemplo ítem: "Pido ayuda cuando busco cambiar algo en mí") y comportamiento intencional (cuatro ítems; por ejemplo ítem: "Tomo todas las oportunidades para crecer que se me presentan"). Se invitó a los participantes a que evalúen cada una de las aseveraciones mediante una escala Likert que osciló entre 0 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo) puntos.

El análisis de la estructura factorial de la versión argentina del instrumento indicó un buen ajuste del modelo propuesto ($\chi^2 = 226.705$, $gl = 71$, $p \leq .000$, $\chi^2/gl = 3.19$, $GFI = .98$, $AGFI = .98$, $RMR = .08$), luego de eliminar dos ítems de la escala original que exhibían complejidad factorial. Por otra parte, respecto a su confiabilidad, la escala considerada globalmente alcanzó un coeficiente Omega de .91. El componente preparación para el cambio arrojó un índice Omega de .66.; el de planificación, un coeficiente de .76.; el de utilización de recursos, un puntaje de .82; y el de comportamiento intencional un valor de .73.

Procedimientos de recolección de datos

Para realizar el proceso de muestreo en primer término, se estableció el contacto con las autoridades de las instituciones educativas. Luego, se entabló comunicación con los estudiantes para otorgarles la información necesaria. Se solicitó el consentimiento informado en formato escrito a los padres o tutores de los participantes que dieron su asentimiento. Del total de estudiantes invitados, el 75 % accedió a participar y el 25 % restante declinó la invitación. Los motivos en este último caso fueron: que no fueron autorizados por los mayores, que olvidaron entregar el consentimiento, que no asistieron a clases al momento de la invitación o de la administración de los instrumentos, etc.

Las evaluaciones fueron efectuadas en grupos (respetando la conformación de los cursos), en horario de clases. Cabe elucidar que se tuvieron en cuenta las correspondientes consideraciones éticas para garantizar el resguardo de la confidencialidad de los datos obtenidos. Al tratarse de un estudio longitudinal, fue ineludible pedir a las instituciones escolares los nombres completos y números de documento nacional de identidad de los participantes. A pesar de ello, se tomaron las medidas necesarias para anonimizar los datos personales. Este aspecto fue explicado con antelación a las autoridades de las escuelas, a los padres y a los estudiantes. También se les aclaró a los adolescentes que su participación en el estudio era voluntaria, pudiendo abandonarlo en el momento en que así lo desearan.

En los tiempos 2 y 3, se volvieron a gestionar las autorizaciones y se acudió a las aulas con las listas conformadas de los estudiantes que habían dado su asentimiento y sido autorizados por sus tutores.

Procedimientos de análisis

Para cumplir con el objetivo del presente trabajo, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables y un Análisis de Correlación r de Pearson, para poder conocer los niveles de asociación entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal en los estudiantes en cada uno de los tres tiempos de evaluación.

Resultados

Análisis descriptivo de las variables

En primer término, se presentan las medias y desvíos típicos de cada una de las dimensiones del capital psicológico y de cada componente de la iniciativa para el crecimiento personal en los tres tiempos de estudio (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de cada variable en tiempo 1 (N = 313), tiempo 2 (N = 280) y tiempo 3 (N = 249)

	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3	
	Media	Desvío típico	Media	Desvío típico	Media	Desvío típico
Eficacia	4.23	1.03	4.12	1.04	4.04	1.15
Optimismo	4.07	1.26	4.19	1.17	4.01	1.19
Esperanza	4.11	1.01	4.14	.96	3.98	.98
Resiliencia	4.02	1.05	4.17	1.02	4.16	1.03
Preparación para el cambio	3.80	.94	3.84	.87	3.73	.89
Planificación	3.64	.88	3.71	.86	3.61	.84
Utilización de recursos	3.22	1.15	3.12	1.11	3.07	1.14
Comportamiento intencional	3.88	.87	3.82	.76	3.80	.84

Asociaciones entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal

El objetivo del presente trabajo consistió en conocer el grado de asociación entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal de los estudiantes en cada uno de los tiempos por separado (tiempo 1, tiempo 2 y tiempo 3).

Los resultados indican que existen correlaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo, entre todas las variables estudiadas en los tres momentos de evaluación. Las asociaciones obtenidas pueden visualizarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Correlaciones entre capital psicológico e iniciativa para el crecimiento personal para tiempo 1 (N = 313), tiempo 2 (N = 280) y tiempo 3 (N = 249)

		Iniciativa para el crecimiento personal				
		Preparación para el cambio	Planificación	Utilización de recursos	Comportamiento intencional	
Tiempo 1	Capital psicológico	Eficacia	.32**	.38**	.28**	.40**
		Optimismo	.30**	.42**	.28**	.37**
		Esperanza	.31**	.50**	.27**	.50**
		Resiliencia	.27**	.39**	.12*	.21**
Tiempo 2	Capital psicológico	Iniciativa para el crecimiento personal				
			Preparación para el cambio	Planificación	Utilización de recursos	Comportamiento intencional
		Eficacia	.30**	.38**	.33**	.45**
		Optimismo	.29**	.38**	.20**	.41**
		Esperanza	.23**	.40**	.26**	.51**
	Resiliencia	.33**	.47**	.15*	.38**	
Tiempo 3	Capital psicológico	Iniciativa para el crecimiento personal				
			Preparación para el cambio	Planificación	Utilización de recursos	Comportamiento intencional
		Eficacia	.29**	.31**	.28**	.40**
		Optimismo	.36**	.47**	.17**	.35**
		Esperanza	.29**	.47**	.34**	.48**
	Resiliencia	.38**	.42**	.21**	.31**	

Nota. ** $\leq .01$; * $\leq .05$

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se presentaron las asociaciones entre el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal en una muestra de estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los hallazgos indican que existen correlaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de las variables, siendo algunas de ellas bastante elevadas.

En este sentido, en el primer tiempo de evaluación, una de las correlaciones que obtuvo los valores más elevados fue la dada entre la esperanza (en tanto componente del capital psicológico) y la planificación (como dimensión de la iniciativa para el crecimiento personal). En lo que a esto concierne, es posible hipotetizar que aquellos estudiantes que disponen de la energía para alcanzar una meta, así como también de la capacidad de planificar los caminos para lograrla, serían más propensos a ser estratégicos y organizados para llevar a cabo un cambio a nivel personal o para alcanzar el crecimiento personal (Luthans, Avolio et al., 2007; Robitschek et al., 2012). La esperanza, de acuerdo con los autores referentes, implica planificación, por tanto, es comprensible y esperable que exista esta correlación entre ambas dimensiones.

Por otra parte, en el primer tiempo de evaluación, otra de las asociaciones que obtuvo un valor elevado fue la presentada entre la esperanza (capital psicológico) y el comportamiento intencional (iniciativa para el crecimiento personal). En este sentido, una posible hipótesis al respecto podría ser que los estudiantes que son perseverantes para lograr una meta y que, a su vez son capaces de reorientar sus trayectorias hacia ella si esto es necesario, serían más proclives a poner en práctica conductas para conducirse intencionalmente hacia el cambio que desean lograr en su vida (Luthans, Avolio et al., 2007; Robitschek et al., 2012). En este sentido, la esperanza implica elaborar un plan factible y viable de realización (Luthans et al., 2005), lo que puede ser puesto en práctica a través del comportamiento intencional.

Cabe aclarar que la correlación recién mencionada (entre esperanza y comportamiento intencional) fue también la que obtuvo el puntaje más elevado en los dos tiempos subsiguientes de evaluación (tiempo 2 y tiempo 3).

Lo explicitado con anterioridad permite afirmar que existe una asociación entre las variables de estudio del presente trabajo, y ello concuerda con la escasa evidencia que existe sobre esta temática (Meyers et al., 2015). De esta manera, un estudiante que tiene las competencias para valorar positivamente las circunstancias escolares posiblemente también disponga de los recursos necesarios para implicarse de modo activo, consciente e intencional en un proceso de cambio. Así, es posible pensar que un estudiante que posee capital psicológico podrá contar con la capacidad de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y crecimiento que se le vayan presentando.

Un aspecto a destacar sobre los hallazgos del presente trabajo es que los puntajes de las correlaciones fueron disminuyendo levemente a lo largo de los tiempos de evaluación. Es posible relacionar esto último con el hecho de que los valores de las medias de ambas variables bajaron levemente de manera progresiva hacia el tercer tiempo de evaluación. Podría ser esto una característica de la adolescencia media, en la que suelen presentarse cambios, cierta inestabilidad emocional, preguntas respecto al futuro y dudas en cuanto a la decisión vocacional-ocupacional, entre otros aspectos. Por ello, adquiere gran importancia la promoción de recursos personales en la adolescencia desde la ciencia psicológica. En este sentido, tiene un gran valor el conocer los niveles de capital psicológico y de iniciativa para el crecimiento personal en los adolescentes y fomentar la adquisición o su desarrollo mediante intervenciones.

A modo de síntesis de los hallazgos de este trabajo, es posible afirmar que el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal son variables que se encuentran vinculadas en adolescentes de Entre Ríos, Argentina, considerando distintos momentos de su trayectoria escolar.

Por último, se hace alusión a las limitaciones del presente estudio y a recomendaciones para futuras investigaciones que aborden estas temáticas. Una limitación se encuentra dada es el tipo de instrumento de evaluación usado para medir las variables. En este sentido, dado que se utilizaron medidas de autorreporte, los resultados pueden verse afectados por el sesgo de varianza común. Por otra parte, se evaluó a los participantes durante tres años de su trayectoria escolar. Si bien todo estudio longitudinal resulta de interés y relevancia (considerando que la mayoría de los antecedentes registrados son de tipo transversal), hubiese sido oportuno conocer si las asociaciones entre las variables se encuentran presentes en todo el recorrido escolar de los estudiantes secundarios (desde primero a sexto año).

Además, los análisis llevados a cabo podrían ser ampliados con el objetivo de presentar hallazgos más detallados y específicos sobre la temática. Así, se recomienda para futuros trabajos la realización de análisis de regresión o de ecuaciones estructurales que permitan conocer si existe un poder predictor entre las variables.

Considerando la relevancia que poseen los constructos elegidos para el contexto educativo, se desea recomendar para ulteriores estudios el desarrollo de programas de intervención que contribuyan a fomentar estos recursos personales. En este sentido, el capital psicológico y la iniciativa para el crecimiento personal poseen un alto potencial de desarrollo; por tanto, pueden ser promovidas en los adolescentes.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Fátima Schönfeld y Carina Hess. La curación de datos la llevó a cabo Fátima Schönfeld. El análisis formal fue realizado por Fátima Schönfeld. La tarea de investigación (recolección de datos y recopilación de evidencia) estuvo a cargo de Fátima Schönfeld. La metodología (diseño de la investigación) fue realizada por Fátima Schönfeld. La administración del proyecto (responsabilidad de gestión, coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora) fue responsabilidad de Fátima Schönfeld. La provisión de recursos estuvo a cargo de Fátima Schönfeld. La visualización fue realizada por Fátima Schönfeld y Carina Hess. La escritura del borrador original fue hecha por Fátima Schönfeld y Carina Hess. La escritura (revisión y edición) fue llevada a cabo por Fátima Schönfeld y Carina Hess.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

Referencias

- ADLER, A. (1973). *The man and his work: Triumph over the inferiority complex*. Sidgwick y Jackson.
- ARGENTINA (2017, diciembre, 17). Ley n.º 9031. De la ubicación de los establecimientos educativos. Boletín Oficial n.º 30510.
- AVEY, J., PATERA, J., & WEST, B. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2), 42–60. <https://doi.org/10.1177/10717919070130020401>
- AYUB, N., & IQBAL, S. (2012). The relationship of personal growth initiative, psychological well-being, and psychological distress among adolescents. *Journal of Teaching and Education*, 1(6), 101–107.
- AZANZA, G., DOMÍNGUEZ, A., MORIANO, J., & MOLERO, F. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294–301. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice– Hall.

- BERI, N., & JAIN, M. (2016). Personal growth initiative among undergraduate students: Influence of emotional self efficacy and general well being. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 43–56.
- ÇELIK, E. (2015). Mediating and moderating role of academic self-efficacy in the relationship between student academic support and personal growth initiative. *Australian Journal of Career Development*, 24(2), 105–113. <https://doi.org/10.1177/1038416215583563>
- GUTIÉRREZ, J. C. P. (2016). Evaluación de una práctica para el desarrollo del Capital Psicológico. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 4–25.
- HARDIN, E. E., WEIGOLD, I. K., ROBITSCHKE, C., & NIXON, A. E. (2007). Self-discrepancy and distress: The role of personal growth initiative. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 86–92.
- JUNG, C. G. (1992). Psychological types or the psychology of individuation. In G. Adler (Ed.), *The collected works of Carl Jung* (Vol. 6, par. 757). Routledge & Kagan Paul.
- KAMEI, H., FERREIRA, M. C., VALENTINI, F., PERES, M. F. P., KAMEI, P. T., & DAMÁSIO, B. F. (2018). Psychological capital questionnaire–short version (PCQ–12): Evidence of validity of the Brazilian version. *Psico–Usf*, 23(2), 203–214.
- KARATEPE, O. M., & KARADAS, G. (2015). Do psychological capital and work engagement foster frontline employees' satisfaction? A study in the hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27(6), 1254–1278.
- KING, R. B., & CALEON, I. S. (2021). School psychological capital: Instrument development, validation, and prediction. *Child Indicators Research*, 14(1), 341–367.
- KRASIKOVA, D. V., LESTER, P. B., & HARMS, P. D. (2015). Effects of psychological capital on mental health and substance abuse. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22(3), 280–291. <http://dx.doi.org/10.1177/1548051815585853>
- LEÓN-PÉREZ, J. M., ANTINO, M., & RUBIO, J. M. L. (2017). Adaptación al español de la versión reducida del Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ–12). *International Journal of Social Psychology*, 32(1), 196–213.
- LIRAN, B. H., & MILLER, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51–65.
- LUTHANS, B., LUTHANS, K., & NORMAN, S. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2), 55–64. <https://doi.org/10.1177/107179190501200205>
- LUTHANS, F., AVEY, J., AVOLIO, B., & PETERSON, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- LUTHANS, F., AVEY, J., AVOLIO, B., NORMAN, S., & COMBS, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3) 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>

- LUTHANS, F., AVOLIO, B., AVEY, J., & NORMAN, S. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541–572.
- LUTHANS, F., LUTHANS, K. W., & LUTHANS, B. C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45–50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- LUTHANS, F., NORMAN, S. M., AVOLIO, B. J., & AVEY, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate—employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 29*(2), 219–238. <https://doi.org/10.1002/job.507>
- LUTHANS, F., YOUSSEF, C. M., & AVOLIO, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- LUTHANS, F., YOUSSEF, C. M., SWEETMAN, D. S., & HARMS, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 20*(1), 118–133.
- LUYCKX, K., & ROBITSCHKEK, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence through young adulthood: Mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of Adolescence, 37*(7), 973–981. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.009>
- MARTINEZ-CORTS, I., DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B., & BOZ, M. (2015). Spillover of interpersonal conflicts from work into nonwork: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*(3), 326–337. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038661>
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper y Row.
- MCELRAVY, L. J., MATKIN, G., & HASTINGS, L. J. (2018). How Can Service-Learning Prepare Students for the Workforce? Exploring the Potential of Positive Psychological Capital. *Journal of Leadership Education, 17*(1). <https://doi.org/10.12806/V17/I1/T1>
- MESURADO, B. (2017). Psicología positiva. En A. Vanney, I. Silva & J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral*. Universidad Austral.
- MEYERS, M. C., VAN WOERKOM, M., DE REUVER, R. S., BAKK, Z., & OBERSKI, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies. *Journal of counseling psychology, 62*(1), 50.
- OGUNYEMI, A. O., & MABEKOJE, S. O. (2007). Self-efficacy, risk-taking behavior and mental health as predictors of personal growth initiative among university undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(2), 349–362.
- PROCHASKA, J. O., & DICLEMENTE, C. C. (1986). Toward a comprehensive model of change. In *Treating addictive behaviors* (pp. 3–27). Springer.
- ROBITSCHKEK, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30*(4), 183–198. <https://doi.org/10.1080/07481756.1998.12068941>

- ROBITSCHKEK, C. (1999). Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31(4), 197–210.
- ROBITSCHKEK, C., & KASHUBECK, S. (1999). A structural model of parental alcoholism, family functioning, and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 159–172.
- ROBITSCHKEK, C., & KEYES, C. L. M. (2009). Keyes' model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321–329. <https://doi.org/10.1037/a0013954>
- ROBITSCHKEK, C., ASHTON, M. W., SPERING, C. C., GEIGER, N., BYERS, D., SCHOTTS, G. C., & THOEN, M. A. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 274–287. <https://doi.org/10.1037/a0027310>
- ROBITSCHKEK, C., ASHTON, M. W., SPERING, C. C., MARTINEZ, M., SHOTTS, G. C., & MURRAY, D. (2009, June). *Development of the personal growth initiative scale-II* [Poster]. 2009 World Congress on Positive Psychology, Philadelphia.
- ROGERS, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- SCHÖNFELD, F. S. (2022). *Estudio de trayectoria de los factores psicológicos asociados al compromiso académico: necesidades psicológicas básicas y capital psicológico* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina].
- SCHÖNFELD, F. S., & MESURADO, B. (2019). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.315>
- SCHÖNFELD, F. S., & MESURADO, B. (2020). Adaptación al español de la Escala de Iniciativa para el Crecimiento Personal-II en población adolescente de Entre Ríos, Argentina. *Perspectivas en Psicología*, 17(1), 80–91.
- SELIGMAN, M. E. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.
- SELIGMAN, M. E. P., STEEN, T. A., PARK, N., & PETERSON, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- SELIGMAN, M. E., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- SHARMA, S. K., & RANI, R. (2014). Impact of Mental Health on Personal Growth Initiative (PGI) among University Postgraduates. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(3), 134–147.
- SIU, O. L. (2015). Psychological capital, work well-being, and work-life balance among Chinese employees. *Journal of Personnel Psychology*, 12(4), 170–181. <http://dx.doi.org/10.1027/1866-5888/a000092>
- SIU, O. L., BAKKER, A. B., & JIANG, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979–994.
- SIU, O. L., LO, B. C. Y., NG, T. K., & WANG, H. (2023). Social support and student outcomes: The mediating roles of psychological capital, study engagement, and problem-focused coping. *Current Psychology*, 42(4), 2670–2679.

- SNYDER, C., & LÓPEZ, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- STAJKOVIC, A. D., & LUTHANS, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
- SWEETMAN, D., & LUTHANS, F. (2010). The power of positive psychology: psychological capital and work compromise. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work compromise: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). Psychology Press.
- THOEN, M. A., & ROBITSCHKEK, C. (2013). Intentional growth training: Developing an intervention to increase personal growth initiative. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 5(2), 149–170. <https://doi.org/10.1111/aphw.12001>
- WEIGOLD, I. K., & ROBITSCHKEK, C. (2011). Agentic personality characteristics and coping: Their relation to trait anxiety in college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(2), 255–264.
- WEIGOLD, I. K., PORFELI, E. J., & WEIGOLD, A. (2013). Examining tenets of personal growth initiative using the Personal Growth Initiative Scale-II. *Psychological Assessment*, 25(4), 1396–1403. <https://doi.org/10.1037/a0034104>
- WILLIAMS, P., KERN, M. L., & WATERS, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, 5, 1-18.
- YOUSSEF, C. (2004). *Resilience development of organizations, leaders and employees: multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing* [Ph.D Dissertation, University of Nebraska].