Actualidades en Psicología, 39(138), enero-junio, 2025, 72-90
DOI: 10.15517/ap.v39i138.57794

ISSN 2215-3535

Actualidades en Psicología

Universidad de Costa Rica

www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades

Estudio longitudinal de autoeficacia e iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes argentinos de nivel secundario

Longitudinal Study of Self-efficacy and Personal Growth Initiative in Argentine Secondary School Students

Fátima Soledad Schönfeld[1]
https://orcid.org/0000-0002-5395-3118

Carina Daniela Hess[3]
https://orcid.org/0000-0003-4555-4376

María Candela Tortul[2]
https://orcid.org/0000-0002-0995-4025

[1,2,3,] Facultad "Teresa de Ávila", Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social, Pontificia Universidad Católica Argentina, Paraná, Argentina
[1,3] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, Buenos Aires, Argentina.

[1] ✉ fatimaschonfeld@uca.edu.ar [2] ✉ candelatortul@uca.edu.ar [3] ✉ carinahess@uca.edu.ar

Recibido: 28/11/2023. Aceptado: 08/05/2025.

Resumen. *Objetivo*. Esta investigación se propuso analizar la trayectoria de la autoeficacia en estudiantes argentinos de nivel secundario durante tres años consecutivos, además, examinar su asociación con la iniciativa para el crecimiento personal (PGI) en cada medición. *Método*. En este estudio longitudinal, participaron 313 estudiantes en el T1, 280 en el T2 y 249 en el T3. Se aplicaron adaptaciones argentinas de las escalas de Autoeficacia de O'Sullivan y de PGI-II. Se utilizó ANOVA de medidas repetidas para estudiar la trayectoria de la autoeficacia y correlación *r* de Pearson para analizar las asociaciones. *Resultados*. La autoeficacia evidenció una disminución hacia el tercer tiempo. Se observaron correlaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones de autoeficacia y PGI.

Palabras claves. Autoeficacia, iniciativa, crecimiento personal, estudiantes, escuela secundaria

Abstract. *Objective*. This study aimed to: a) analyze the trajectory of self-efficacy in Argentine secondary school students over three consecutive years, and b) examine its association with the personal growth initiative (PGI) at each measurement. *Method.* This longitudinal study included 313 students at T1, 280 at T2, and 249 at T3. Argentine adaptations of the O'Sullivan Self-Efficacy and PGI-II scales were applied. Repeated Measures ANOVA was used to study the trajectory of self-efficacy, and Pearson's r correlation was used to analyze the associations. *Results*. Self-efficacy showed a decrease towards the third time point. Positive and significant correlations were observed between all self-efficacy dimensions and PGI.

Keywords. Self-efficacy, initiative personal growth, students, secondary school

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Introducción

Autoeficacia

Desde el enfoque cognitivo social de Bandura (1999, 2002, 2012), se conceptualiza la autoeficacia como la confianza que un individuo posee acerca de sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y las acciones necesarias para ejecutar exitosamente una actividad específica en un contexto determinado (Stajkovic & Luthans, 1998). Entre las principales fuentes de la autoeficacia se han identificado: 1) las experiencias de éxito, 2) la experiencia vicaria, 3) la persuasión verbal y 4) la interpretación de los estados emocionales (Bandura, 1984, 1987, 1997, 1999; Byars-Winston et al., 2017). De esta manera, puede afirmarse que la obtención de logros reiterados en ciertas tareas fortalece las creencias de autoeficacia en quienes los experimentan (Bandura, 1999, 2002). Asimismo, observar a otras personas, con características semejantes a las propias, tener éxito en una tarea debido a su esfuerzo contribuye a incrementar las creencias del observador en su propia capacidad para realizarla (Bandura, 1999; Schunk, 1991).

Por otra parte, las creencias de eficacia personal también se ven reforzadas mediante la persuasión verbal, cuando los individuos reciben información convincente y realista acerca de sus competencias personales para ejecutar con éxito ciertas acciones. Cuando esto sucede, las personas incrementan sus probabilidades de realizar grandes esfuerzos y de perseverar ante situaciones adversas (Bandura, 1999).

Por último, las personas se diferencian en el modo en que interpretan sus estados fisiológicos y emocionales, y esta valoración puede favorecer o debilitar los sentimientos de eficacia personal (Bandura, 1999). En este sentido, las emociones positivas contribuyen al aumento de la eficacia percibida y las negativas a su disminución. La importancia de estas cuatro fuentes para adquirir, fortalecer y mantener la autoeficacia se ha constatado de manera especial en el ámbito académico (Ainscough et al., 2016; Britner & Pajares, 2006; Lent et al., 1996; Schunk, 1991; Torre, 2007; Usher & Pajares, 2006; van Dinther et al., 2011; Wang & Zhang, 2020; Zimmerman, 1999).

De esta manera, las personas autoeficaces suelen elegir metas y tareas desafiantes, están motivados a esforzarse para alcanzar con éxito los objetivos que se proponen y tienden a ser perseverantes frente a los obstáculos. Además, consideran que los desafíos son alcanzables, en lugar de abrumadores o desmedidamente difíciles. En lugar de enfocarse en la existencia de un problema, tienden a actuar de modo proactivo y productivo, centrándose en las acciones a realizar (Luthans, 2002; Avey et al., 2006). Por el contrario, aquellos con baja eficacia suelen estar más inclinados a evitar desafíos difíciles (Bandura, 1997) y se convencen fácilmente de que los esfuerzos para abordar los problemas son inútiles, por lo que es probable que disminuyan dicho esfuerzo tempranamente (Stajkovic & Luthans, 1998; Bandura, 1997) y que adviertan síntomas de estrés negativo (Avey et al., 2009).

Si bien algunos teóricos consideran estas creencias de manera global y postulan la existencia de una autoeficacia general (Judge et al., 1998; Luszczynska et al., 2004, 2005; Schwarzer, 1999), Bandura (1999, 2001, 2006) concibe la autoeficacia como un conjunto diferenciado de creencias situacionales, referidas a ámbitos de funcionamiento específicos (Bandura, 1999). Así, la autoeficacia académica se define como la confianza de los estudiantes en su capacidad y eficacia para organizar y realizar con éxito las tareas educativas; por ejemplo, adquirir conocimientos, aplicar estrategias de aprendizaje, ejecutar habilidades, dominar materiales de estudio, etc. (Bong & Skaalvik, 2003; Camargo et al., 2024; Dorman et al., 2006; Elias & MacDonald, 2007; Fife et al., 2011; Holguin-Alvarez & Herrera, 2023; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Schunk, 1989, 1991; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 1999).

En relación con los antecedentes sobre la autoeficacia académica, la mayor parte de la evidencia reciente se refiere al contexto universitario (Camargo et al., 2024; Delgado et al., 2019; Gómez, 2021; González, 2022; Gutiérrez-García & Landeros-Ve-

lázquez, 2018; Méndez, 2016; Nogueira & Alcaide Risotto, 2023; Salazar, 2020; Yupanqui-Lorenzo et al., 2021), mientras que son más escasos los estudios que abordan esta variable en el nivel educativo secundario (Vilela, 2023).

Trayectoria de la autoeficacia en estudiantes

Las contribuciones existentes aluden a la importancia del estudio de la autoeficacia en la adolescencia. Así, según como se desarrolle, se definiría en las personas una determinada vulnerabilidad o resistencia al estrés y, por tanto, la capacidad de adaptación a las demandas que implican las transiciones evolutivas (Bandura et al., 1999). Además, la confianza que un adolescente posee respecto a sus habilidades, no solamente le permite realizar sus actividades de manera satisfactoria, sino que también actuaría como una fuerza motivacional en su proceso de aprendizaje (Caprara et al., 2011).

Durante la adolescencia, ocurren cambios significativos en diversas esferas: biológica, psicológica, cognitiva y social (Shaffer et al., 2019). En cada etapa de la vida, los seres humanos experimentan cambios y retos importantes; no obstante, en la adolescencia, estos ocurren de manera vertiginosa (Palacios, 2019). Todo esto conlleva un proceso de constante ajuste y adaptación, por lo cual se vuelve primordial estudiar a los adolescentes a lo largo del tiempo y, específicamente, abordar aspectos cognitivos y del comportamiento que permitan comprenderlos, como es el caso de la autoeficacia. En este sentido, la Organización Panamericana de la Salud (OPS; 2018) sugiere que se investigue la salud mental en la adolescencia, considerando no solo sus factores de riesgo, sino también aquellos que pueden contribuir a un desarrollo positivo (García et al., 2020).

Sin embargo, considerando los cambios que son propios de la fase adolescente, continúan siendo escasas las investigaciones que han analizado la trayectoria o los cambios que experimenta la autoeficacia a lo largo de los diferentes grados académicos o edades de los estudiantes de nivel secundario, en ausencia de intervenciones para promoverla (Schönfeld, 2022).

Iniciativa para el crecimiento personal

En los últimos años, en el marco de los desarrollos de la Psicología positiva, han surgido diversos conceptos que refieren a aspectos positivos y fortalezas de los individuos. Una de las nociones que podría enmarcarse dentro de este enfoque es la de iniciativa para el crecimiento personal, también llamada PGI (*Personal Growth Initiative*). De este modo, el crecimiento personal se ha desarrollado como un constructo prometedor vinculado con el desarrollo y la realización personal de los seres humanos (Seligman et al., 2005).

Existen otras teorías psicológicas previas que han abordado la noción de crecimiento personal, por ejemplo, el psicodinámico (Adler, 1973; Jung, 1992) y el humanístico (Maslow, 1954; Rogers, 1961). Desde el punto de vista del enfoque psicodinámico, el concepto se relaciona con las ideas de lucha por la superioridad, la de individuación, entre otros. Por otra parte, siguiendo las posturas humanísticas, el crecimiento personal se vincula con las nociones de autorrealización o actualización (Yang & Chang, 2014).

El crecimiento personal refiere a un cambio en un individuo, que puede ser cognitivo, afectivo o conductual (Prochaska & Diclemente, 1986). Comúnmente, este tipo de cambios son considerados como positivos, debido a que suelen dirigir a la persona hacia un funcionamiento más saludable y pleno. El crecimiento personal puede producirse como consecuencia de procesos intencionales o no intencionales. Así, los procesos de cambio pueden ser categorizados como: no conscientes y no intencionales, conscientes pero no intencionales, o conscientes e intencionales. Los cambios inconscientes e involuntarios y los conscientes pero no intencionales suelen ser resultado de presiones del ambiente. En el proceso de cambio inconsciente y no intencional, los individuos no llegan a ser conscientes de qué motivó dicho crecimiento. En el proceso consciente y no intencional, las personas reconocen la necesidad de cambio, pero tienen escaso control sobre el modo en que se produce (Robitschek, 1999).

Cuando la persona se involucra de manera consciente, activa e intencional en el proceso de cambio en cualquier dominio de su vida, se considera que existe la iniciativa para el crecimiento personal. Este concepto, desarrollado por Robitschek (1998), alude a la participación activa e intencional de un individuo en su proceso de crecimiento personal. Es considerado como un recurso, ya que contempla un conjunto de habilidades individuales que facilitan el desarrollo de cambios personales intencionales, planificados conscientemente por los sujetos (Weigold et al., 2013; Weigold & Robitschek, 2011). Los recursos son habilidades y evaluaciones positivas que la persona realiza con respecto a su capacidad de controlar y producir un impacto en su entorno. De esta manera, se puede decir que la PGI representa la capacidad que posee un individuo de beneficiarse a partir de las oportunidades de cambio y de crecimiento que se le presentan (Robitschek & Kashubeck, 1999; Green, 2024). Las experiencias de crecimiento personal dependen, en gran medida, del modo en que un individuo lleva a cabo una interpretación y evaluación de las experiencias pasadas, presentes y futuras probables en su vida (Schönfeld & Mesurado, 2020).

La iniciativa para el crecimiento personal tiene dos características fundamentales: por un lado, el crecimiento personal es un cambio intraindividual que se experimenta subjetivamente como positivo; por otra parte, este crecimiento es de naturaleza intencional. Por tanto, el individuo invierte en este proceso para mejorar el sentido de sí mismo. Ello contribuye a que la PGI sea cualitativamente diferente de cualquier cambio involuntario (Luyckx & Robitschek, 2014). De este modo, la conciencia y la intencionalidad son las particularidades que diferencian la PGI de los procesos de cambios personales involuntarios e inconscientes (Weigold et al., 2013).

Así, el conocimiento acerca del proceso de crecimiento personal, la valoración del proceso y resultados y el comportamiento intencional (Sharma & Rani, 2013) son considerados como los aspectos fundamentales del crecimiento intencional. En este sentido, Robitschek (1998) asoció el concepto de PGI más al proceso de crecimiento y desarrollo personal que a los resultados obtenidos. Considerando este aspecto, adquiere gran relevancia la motivación interna para el cambio y la capacidad de acción del sujeto en la autodirección del proceso de cambio personal.

La PGI refiere a un conjunto de habilidades cognitivas, comportamentales, actitudinales y motivacionales que un individuo aplica en diferentes experiencias de su vida (Robitschek et al., 2009). Estas habilidades son generalizables y transferibles a diversos dominios. En este sentido, el modelo teórico propuesto por Robitschek et al. (2012), considera a la PGI desde las dimensiones: preparación para el cambio, planificación, utilización de recursos y comportamiento intencional.

En contraste con los rasgos de personalidad estables, la PGI involucra características que pueden ser desarrolladas para contribuir a la superación personal (Robitschek et al., 2012); cualquier individuo puede adquirir estas cualidades, independientemente de su estado o condición. En este sentido, existen antecedentes que prueban que las habilidades vinculadas a la PGI pueden ser desarrolladas a través de intervenciones (Weigold & Robitschek, 2011). De este modo, por ejemplo, Thoen & Robitschek (2013) diseñaron una intervención para promover la iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel universitario.

Investigaciones previas mostraron que la PGI se asocia positivamente con el bienestar psicológico (Ayub & Iqbal, 2012; Robitschek & Keyes, 2009), así como con el afecto positivo (Hardin et al., 2007; Robitschek & Keyes, 2009). Además, correlaciona inversamente con algunos trastornos psicológicos, con la angustia y con la ansiedad social (Ayub & Iqbal, 2012; Hardin et al., 2007). De igual forma, algunos estudios han destacado la función protectora de la iniciativa para el crecimiento personal para la satisfacción vital en el contexto de los estresores a los que se enfrentan estudiantes en la universidad (Stith & Jiang, 2023).

La iniciativa para el crecimiento personal ha sido abordada, sobre todo, en muestras de estudiantes de nivel universitario (Green, 2024; Green & Yıldırım, 2022; Weigold et al., 2021; Stith & Jiang, 2023); mientras que, en proporción, es mucho menor la evidencia que refiere a adolescentes y estudiantes de nivel secundario (Gong et al., 2023).

Relación entre autoeficacia y PGI

Diversas investigaciones revelan relaciones positivas entre autoeficacia y la PGI (Beri & Jain, 2016; Ogunyemi & Mabekoje, 2007; Sharma & Rani, 2013). De modo particular, algunos trabajos llevados a cabo en el contexto educacional refieren a la asociación positiva entre PGI y autoeficacia académica. Por ejemplo, Çelik (2015) afirmó que la autoeficacia académica se constituye en un predictor de la PGI en una muestra de personas estudiantes universitarias. Por otro lado, según diversas investigaciones, quienes tienen un alto nivel de autoeficacia académica, al encontrarse con una dificultad o al experimentar cierta desmoralización relacionada con una tarea, no renuncian tan fácilmente a los objetivos propuestos y suelen persistir para alcanzarlos, expresando elevados niveles de motivación (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Así, quienes tienen una alta autoeficacia académica suelen ser más exitosos en su vida, tienden a persistir en las tareas que encaran y experimentan motivación intrínseca al realizar las mismas. Además, dichas personas son propensas a realizar cambios positivos en distintos ámbitos de su vida y buscan cambiar situaciones negativas (Çelik, 2015). De este modo, la evidencia indica que una alta autoeficacia académica significa una tendencia a la proactividad con respeto a su desarrollo personal y disposición a invertir una cantidad importante de energía en su iniciativa de crecimiento personal.

En concordancia con los hallazgos previos, algunos estudios más recientes encontraron que la iniciativa de crecimiento personal tiene un papel mediador parcial en la relación entre la autoeficacia académica y el compromiso en estudiantes universitarios turcos. Asimismo, demostraron que no existen diferencias entre los grupos en función del género; por lo tanto, los autores suponen que el género no implica una diferencia en el modelo, ya que las personas estudiantes podrían evaluar la educación como un aumento de sus futuras posibilidades laborales (Gülşen & Şahin, 2023).

Así, la mayor parte de la evidencia existente sobre la relación entre estas variables se encuentra en el ámbito universitario y son escasos los trabajos en estudiantes de nivel secundario (Çelik, 2015; Gülşen & Şahin, 2023; Saraswati et al., 2023). Por este motivo, la originalidad del presente trabajo radica en que estudia la asociación entre las variables propuestas en estudiantes adolescentes.

Las preguntas que guían la presente investigación son las siguientes: ¿existen cambios en la percepción de autoeficacia de estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos a lo largo del tiempo? ¿Existe asociación entre la autoeficacia y la iniciativa para el crecimiento personal en cada uno de los tres momentos de evaluación en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos?

Se planteó como primer objetivo estudiar la trayectoria de la autoeficacia a lo largo de tres tiempos de evaluación en estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos. Un segundo objetivo consiste en abordar la asociación entre la autoeficacia y la iniciativa para el crecimiento personal en cada uno de los tres momentos de evaluación en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos.

La hipótesis es que existirán cambios estadísticamente significativos en la percepción de autoeficacia de los estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos entre los tiempos 1, 2 y 3 de evaluación, y que la autoeficacia disminuirá hacia el tercer tiempo de evaluación. Para plantear esta hipótesis, se toma como fundamento el trabajo llevado a cabo por Schönfeld (2022), en el cual los participantes experimentaron una disminución de su eficacia percibida (en tanto componente de su capital psicológico), en relación con las actividades escolares en la adolescencia media, para disminuir, luego, hacia finales de esta etapa.

Por otra parte, existirán asociaciones estadísticamente significativas de carácter positivo entre la autoeficacia y la iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos. Dichas relaciones fueron abordadas por algunas investigaciones, correspondiendo la mayoría de ellas a población universitaria (Çelik, 2015; Gülşen & Şahin, 2023; Saraswati et al., 2023).

Método

Tipo de estudio

El presente trabajo ha adoptado un enfoque cuantitativo. Según la temporalidad, se trata de una investigación longitudinal, ya que realizó un seguimiento de las variables estudiadas a lo largo de tres momentos de la trayectoria escolar de las personas estudiantes. Finalmente, según el alcance de sus objetivos, puede clasificarse como un estudio descriptivo correlacional.

Participantes

El muestreo utilizado fue no probabilístico de tipo intencional. Su universo se constituyó por adolescentes escolarizados de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Respecto al tamaño de la muestra, al tratarse de un estudio longitudinal, fue necesario considerar que, a lo largo de los tiempos de evaluación, se suele presentar una pérdida muestral; por lo tanto, se partió de un número inicial de participantes que asegurase, posteriormente, la representatividad de los resultados. En relación al sexo de los participantes, las proporciones de mujeres y varones no fueron equitativas, ya que se respetó la conformación originaria de los cursos escolares, donde el número de mujeres es más alto en la mayoría de los casos. Cabe aclarar que, para el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo, no fue primordial cumplir con el criterio de equidad respecto al sexo.

De esta manera, la muestra del estudio se conformó por estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos, Argentina, de tipo confesionales. El nivel socio-económico general es considerado como medio. En este sentido, según la Dirección General de Escuelas, las instituciones consideradas pertenecen a un contexto sociocultural considerado urbano (Ley N° 9031, 2017). Los indicadores sociodemográficos demuestran que la mayoría de participantes en el estudio pertenecían a familias en las que madres y padres han alcanzado estudios de nivel secundario o superior, encontrándose implicados en actividades de tipo profesional u oficios. A su vez, un alto porcentaje de adolescentes convivía en núcleos familiares pequeños.

En el primer tiempo de evaluación, participaron un total de 313 adolescentes, donde un 68% eran mujeres (n = 213) y un 32% eran varones (n = 100). La media de edad fue de 13.46 (DT = 1.05). Eran residentes, en su mayoría, de la ciudad de Crespo (n = 146) y Diamante (n = 164), con un número menor que vivía en zonas lindantes. En el segundo tiempo de evaluación (un año después), se registró una pérdida muestral del 10.54, alcanzando un total de 280 adolescentes. En este segundo momento, la media de edad fue de 14.34 (DT = .97). Por último, en el tercer tiempo de evaluación (dos años después) hubo una pérdida muestral del 11.07%, alcanzando una muestra final de 249 adolescentes. En este último momento, la media de edad fue de 15.22 (DT = .90).

Instrumentos

Escala de Autoeficacia de O'Sullivan adaptada a una muestra de estudiantes argentinos

Con el fin de evaluar la autoeficacia académica de los estudiantes, se empleó la Escala de Autoeficacia Académica que desarrolló O'Sullivan (2011), tomando como base un cuestionario diseñado por Bandura (2006), que fue adaptada para su uso en población de estudiantes argentinos (Mesurado et al., 2016). Esta escala incluye diez ítems que permiten medir el nivel de confianza de estudiantes en sus capacidades para realizar con éxito sus tareas académicas. Entre los ítems, se encuentran afirma-

ciones tales como: *Termino mis tareas en los plazos asignados, Organizo mi trabajo escolar y Tomo buenos apuntes durante las clases*. En las instrucciones, se solicita que especifiquen el nivel de confianza en su capacidad para realizar las actividades mencionadas, en una escala de tipo Likert que oscila entre 0 = *no puedo hacerlo para nada* y 6 = *estoy muy seguro de que puedo hacerlo*. Las puntuaciones más altas indican mayores niveles de autoeficacia. La escala ha demostrado adecuados niveles de consistencia interna: el coeficiente de fiabilidad (Alpha de Cronbach) obtenido en la versión original (O'Sullivan, 2011) fue de .84 y, en la investigación realizada por Mesurado et al. (2016), fue de .81. Por otro lado, en este estudio, se hallaron los siguientes valores de consistencia interna: el Alfa de Cronbach arrojó un valor de .84 y el Índice Mc. Donald Omega también puntuó .84. En relación con la validez de constructo, los índices obtenidos para el presente trabajo fueron chi = 90.98, *gl* = 32, $p \leq .001$, chi/*gl* = 2.84, GFI = .94, AGFI = .90, CFI = .93, RMSEA = .07.

Escala de iniciativa para el crecimiento personal (Personal Growth Initiative Scale – II - PGIS – II) adaptada a una muestra argentina

El instrumento original fue desarrollado por Robitschek et al. (2012). Está compuesto por 16 ítems que evalúan los componentes: a) preparación para el cambio: capacidad para identificar o crear situaciones potencialmente promotoras de crecimiento personal, b) planificación: capacidad de una persona para organizar estrategias que faciliten su desarrollo personal, c) utilización de recursos: identificación y acceso a recursos externos al individuo que favorezcan el crecimiento, y d) comportamiento intencional: implica llevar a cabo conductas que faciliten el proceso de crecimiento (Robitschek et al., 2012). En el estudio, se reportaron apropiados niveles de consistencia interna correspondientes a cada una de las dimensiones del instrumento original, a través de un análisis test-retest, los cuales oscilaron entre .73 y .94.

En el presente trabajo, se utilizó la Escala de Iniciativa para el Crecimiento Personal-II, en su versión traducida y adaptada a una muestra de adolescentes de Entre Ríos, Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2020). El instrumento consta de 14 ítems que evalúan las dimensiones de la PGI: preparación para el cambio (tres ítems; e. g.: *Me doy cuenta cuándo estoy listo para hacer cambios en mí mismo*), planificación (cinco ítems; e. g.: *Yo sé cómo hacer un plan alcanzable con el fin de cambiar algo de mí mismo*), utilización de recursos (dos ítems; e. g.: *Pido ayuda cuando busco cambiar algo en mí*) y Comportamiento Intencional (cuatro ítems; e. g.: *Tomo todas las oportunidades para crecer que se me presentan*). A las personas participantes, se les solicitó que evaluaran las afirmaciones según una escala tipo Likert que oscila entre 0 (cero) y 5 (cinco) puntos (0 = *muy en desacuerdo*; 5 = *muy de acuerdo*).

El análisis de la estructura factorial de la adaptación del instrumento indicó un buen ajuste del modelo propuesto (chi = 226.705, *gl* = 71, $p \leq .000$, chi/*gl* = 3.19, GFI = .98, AGFI = .98, RMR = .08), después de eliminar dos ítems de la escala original que presentaban complejidad factorial. Por otro lado, en lo que concierne a la confiabilidad, el instrumento adaptado, considerado de manera global, obtuvo un coeficiente Omega de .91. La dimensión de preparación para el cambio arrojó un coeficiente Omega de .66, la de planificación un coeficiente de .76, la de utilización de recursos un valor de .82 y la de comportamiento intencional un índice de .73.

Procedimentos

Para reunir la muestra de la presente investigación, en primer lugar, se estableció la comunicación con las autoridades de las instituciones educativas. Luego, se instauró un primer contacto con las personas estudiantes para informales las características del estudio. Se solicitó de manera escrita el consentimiento informado a los padres o tutores. Cabe elucidar que, del total de estudiantes invitados, un 75% accedió a participar y el 25% restante declinó la invitación (no fue autorizado por los mayores, olvidó entregar el consentimiento o no asistió a clases al momento de la invitación o de la administración).

Las evaluaciones fueron llevadas a cabo en forma grupal, durante el horario de clases. Se tuvieron en cuenta las correspondientes consideraciones éticas para garantizar el resguardo de la confidencialidad de los datos. Al tratarse de un estudio que se propuso realizar un seguimiento de los mismos sujetos a lo largo del tiempo, fue necesario solicitar a las instituciones escolares los nombres completos y números de documento nacional de identidad de los estudiantes participantes. Si bien se registró la identidad de los estudiantes, luego se anonimizaron los datos a fin de que no se pueda identificar a los individuos, por cuanto, en la gestión y utilización de los datos, se aseguró que nadie identifique o relacione la información con los participantes. Este aspecto fue explicado con antelación a las autoridades escolares, a los padres y a los estudiantes. A su vez, en todo momento, se les aclaró a los adolescentes que su participación en la investigación era absolutamente voluntaria, teniendo la posibilidad de abandonarla en el momento en que así lo deseen.

En los dos tiempos siguientes (uno y dos años después de la primera administración), se volvieron a gestionar las autorizaciones y se acudió a las aulas con las listas de quienes aceptaron participar y habían sido autorizados por sus tutores.

Análisis de datos

Para dar cuenta de los objetivos formulados en la presente investigación, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables, informando medias y desvíos típicos para cada una. Además, se realizó un Análisis Univariado de la Varianza (ANOVA) de medidas repetidas, considerando a la autoeficacia como variable intra-sujeto para conocer la trayectoria de esta variable a lo largo de los tres tiempos de evaluación en los estudiantes participantes. Mediante el uso de programa G.Power, se estimó que, para llevar a cabo el análisis de medidas repetidas, se necesitaba una muestra de 251 sujetos para un intervalo de confianza al 95% y lograr un valor de F = 3.03.

Por último, se llevó a cabo un análisis de Correlación r de Pearson, con el objetivo de conocer los niveles de asociación entre la autoeficacia de los estudiantes participantes y la iniciativa para el crecimiento personal en cada uno de los tres tiempos de evaluación. Los análisis de correlación realizados fueron de tipo bilateral. Dichos procedimientos estadísticos se llevaron a cabo utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión .23.

Resultados

Análisis descriptivo de las variables

En primer lugar, se presentan las Medias y Desvíos Típicos de la autoeficacia de las personas participantes y de cada una de las dimensiones de la iniciativa para el crecimiento personal en los tres tiempos de estudio (Tabla 1). Se calcularon, además, los índices de asimetría y curtosis de cada una de las variables y dimensiones, los cuales son cercanos a 0 (cero), siendo posible la realización de análisis paramétricos (Muñoz et al., 2019; Tabla 2).

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	
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Autoeficacia	3.63	.99	3.61	.94	3.56	.96
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

Tabla 2. Valores de asimetría y curtosis de autoeficacia y de las dimensiones de la iniciativa para el crecimiento personal

	Asimetría	Error	Curtosis	Error
Autoeficacia	-.024	.140	.423	.279
Preparación para el cambio	-.927	.138	.909	.276
Planificación	.841	.138	.772	.276
Utilización de recursos	.428	.138	.635	.276
Comportamiento intencional	.915	.138	.451	.276

Trayectoria de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria

Se evidenció que la autoeficacia presentó cambios significativos a lo largo del tiempo [Traza de Hotelling $F_{(2, 223)}$ = 6.38, p = .002, η = .05] en estudiantes de nivel secundario de la Provincia de Entre Ríos. De manera específica, al comparar los valores de las medias, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el tercer momento de evaluación, ya que, en esa instancia, el nivel de autoeficacia disminuyó (M = 3.56; DT = .96) en los estudiantes con respecto a los valores observados en el primero (M = 3.63; DT = .99) y segundo (M = 3.61; DT = .94) tiempo (Tabla 3, Tabla 4, Figura 1).

Relación entre la autoeficacia académica y la iniciativa para el crecimiento personal en estudiantes de secundaria

Los hallazgos de esta investigación evidenciaron asociaciones altamente significativas, de carácter positivo y de grado moderado y débil, entre la autoeficacia académica y todas las dimensiones de la iniciativa para el crecimiento personal, en los tres momentos de evaluación (Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3). De manera específica, puede mencionarse que las creencias de autoeficacia se asociaron más fuertemente con la dimensión de comportamiento intencional, seguida por planificación y utilización de recursos, mientras que las asociaciones más débiles se dieron con el componente de preparación para el cambio. Los valores de las correlaciones obtenidas pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 3. Análisis de varianza de medidas repetidas, efectos intra e inter sujetos

Variable	Efectos intra-sujetos				Efectos inter-sujetos		
Autoeficacia	λ	F	p	Eta^2	F	p	Eta^2
	.95	6.63	.002	.03	4670.83	.000	.95

Tabla 4. Análisis de varianza de medidas repetidas, pruebas pos hoc

Variable			Intervalo de confianza al 95%	
	M	Desv. error	Límite inferior	Límite superior
Autoeficacia Tiempo 1	3.72	.06	3.60	3.85
Autoeficacia Tiempo 2	3.72	.06	3.60	3.84
Autoeficacia Tiempo 3	3.55	.06	3.42	3.67

Figura 1. Cambios en la autoeficacia académica a lo largo de los tres tiempos de evaluación

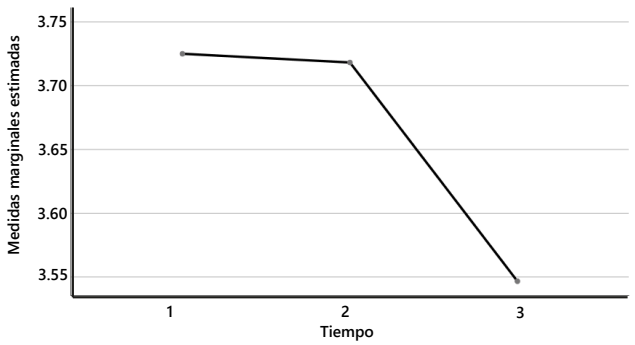

Tabla 5. Coeficientes de correlación *r* de Pearson entre Autoeficacia académica y dimensiones de Iniciativa para el Crecimiento Personal en Tiempo 1 (*N* =313), Tiempo 2 (*N* = 280) y Tiempo 3 (*N* =249)

	Preparación para el cambio	Planificación	Utilización de recursos	Comportamiento intencional
Iniciativa para el crecimiento personal				
Tiempo 1 - Autoeficacia	.31**	.46**	.30**	.48**
Tiempo 2 - Autoeficacia	.16**	.36**	.29**	.48**
Tiempo 3 - Autoeficacia	.22**	.36**	.23**	.42**

Nota. $^{**}p \leq .01$

Discusión

El presente trabajo estudia la autoeficacia en una muestra de estudiantes de nivel secundario y los cambios que esta experimentaba a lo largo del tiempo, considerando tres momentos de su recorrido escolar. Se hipotetizó una disminución en estas creencias en los estudiantes de nivel secundario hacia el último período evaluado. De este modo, los resultados en cuanto a la trayectoria de la autoeficacia en la muestra evaluada indican una disminución estadísticamente significativa hacia el tercer tiempo de evaluación. Así, no fue significativa la diferencia en las medias de la variable entre el primer y el segundo tiempo, pero sí lo fue la diferencia entre el segundo y el tercer tiempo.

En este sentido, es posible señalar que los participantes advirtieron una disminución en la percepción de su autoeficacia vinculada a las tareas escolares y a su vida académica en general hacia finales de la adolescencia media. Una de las potenciales interpretaciones de estos hallazgos puede vincularse con ciertas características que suelen ser propias del pensamiento y las habilidades cognitivas de adolescentes. Así, a medida que avanzan los grados académicos, las diversas tareas escolares y habilidades comprometidas se vuelven más complejas. Si bien se espera que las personas estudiantes vayan alcanzando de manera progresiva la capacidad de abstracción, de reflexión, etc., es posible que dichas competencias aún no se encuentren desarrolladas o estén en proceso de transición. De esta forma, las demandas académicas pueden superar a las habilidades de los estudiantes, provocándose un desfasaje o desequilibrio entre desafío y capacidad. Esto podría contribuir a que los estudiantes realicen esfuerzos notorios para entender un tema o hacer determinadas actividades, a riesgo de abandonarlas por percibir que no disponen de las habilidades requeridas para ejecutarlas.

Uno de los escasos antecedentes que aborda la trayectoria de la autoeficacia en estudiantes de nivel secundario es el realizado por Flores y Gómez (2010), el cual estudió longitudinalmente diversos aspectos vinculados con la motivación escolar en estudiantes mexicanos, donde una de las variables motivacionales fue la percepción de autoeficacia. Los hallazgos de esta investigación remarcan que los estudiantes modifican su percepción de la motivación en el transcurso de su vida académica. Si bien el estudio no refiere de manera directa a una disminución de la autoeficacia a lo largo del tiempo, sostiene que, de primer año a tercer año, se suele presentar un aumento del interés por las calificaciones (meta de desempeño). De igual modo, los autores reportan una tendencia en los estudiantes a atribuir éxitos y fracasos a causas externas (por ejemplo, la dificultad de la tarea o ciertas características del docente). Ello puede relacionarse con un escaso interés por las actividades escolares, con dificultades en el uso de estrategias de aprendizaje, características que se vuelven más evidentes conforme se avanza de grado.

Por otra parte, el presente trabajo buscó analizar la asociación entre la autoeficacia de estudiantes participantes y su nivel de iniciativa para el crecimiento personal para cada uno de los tres tiempos de evaluación, hipotetizando la existencia de asociaciones significativas directas o positivas entre las variables. En este sentido, se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de las variables. Entre ellas, pueden ser destacadas la relación entre autoeficacia y comportamiento intencional (en tanto componente de la PGI) y la asociación entre autoeficacia y planificación (como factor de la PGI). En lo que concierne a la relación entre la percepción de autoeficacia y el comportamiento intencional, es posible hipotetizar que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia serían a su vez más capaces de llevar a cabo conductas que faciliten su proceso de crecimiento personal. Por otro lado, respecto a la vinculación entre la autoeficacia y la planificación, se puede interpretar que los individuos autoeficaces tendrían más capacidades para pensar y organizar estrategias que faciliten su desarrollo personal.

En lo que respecta a la evidencia sobre el tema, algunos trabajos sostienen que aquellas personas que poseen una elevada autoeficacia son más proclives a intentar actividades desafiantes, perseverar y esforzarse en el proceso. Así, serían más propensos a participar intencional y activamente en su proceso de crecimiento personal, buscando y capitalizando las oportunidades para lograr este crecimiento (Robitschek et al., 2012). Siguiendo la investigación realizada por Schönfeld y Mesurado (2020), los factores de PGI que más se asocian con la autoeficacia son planificación y comportamiento intencional.

En cuanto a la asociación entre estas variables, ciertos antecedentes establecen que las creencias de autoeficacia constituyen un mecanismo central y extendido de la agencia personal. Así, desde la perspectiva cognitiva social, la autoeficacia no es un rasgo estático y pasivo, sino más bien un aspecto dinámico del sistema cognitivo de las personas (Tejedor, 2010). Las creencias de eficacia ejercen efectos sobre los procesos cognitivos, de modo tal que mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona. El planteamiento de metas está influenciado por la evaluación de las capacidades personales; por tanto, cuanta más alta sea la autoeficacia percibida, más elevado será el nivel de las metas que los individuos se impongan. De modo específico, las personas piensan en los escenarios posibles que resultarán de sus acciones antes de actuar y esbozan sus metas de acuerdo con esto. Las creencias de autoeficacia dan forma a dichos escenarios mentales anticipados. Por esto, los sujetos con elevada percepción de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Contrariamente, aquellas con bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenas de fracaso (Bandura, 1995; Dodobara, 2005). En este sentido, la autoeficacia beneficiaría la iniciativa del individuo por incrementar su crecimiento personal (Luszczynska et al., 2005; Ogunyemi & Mabekoje, 2007).

Este trabajo se propuso estudiar variables y asociaciones que habían sido abordadas por diversos antecedentes en el contexto del nivel educativo universitario. De este modo, una de las inquietudes que llevó al planteamiento de los objetivos es si aquellos hallazgos obtenidos para estudiantes de nivel superior podrían ser trasladados a la escolaridad en la etapa de la adolescencia. Así, considerando el sustento teórico existente sobre aspectos ligados al desarrollo de los individuos, inicialmente, se hipotetizó que podrían existir diferencias en los resultados entre ambas poblaciones. Dichas divergencias se vincularían con cualidades propias de la adolescencia, tales como la identidad, el autoconcepto y los procesos cognitivos, los cuales están en permanente construcción durante esta etapa. Por otra parte, sería esperable que en la juventud, cursando estudios universitarios, algunas de dichas cualidades tiendan a estabilizarse. Esto podría evidenciarse, por ejemplo, en el establecimiento de metas más estables y en una planificación concreta de estrategias para al-

canzarlas. De esta manera, las presunciones previas a la realización de esta investigación coincidieron parcialmente con los hallazgos obtenidos, sin diferencias tan radicales entre las dos poblaciones. Esto podría relacionarse con teorías psicosociales y evolutivas contemporáneas que explican características de estas fases de la vida en la posmodernidad, por ejemplo, la noción de adultez emergente, de moratoria psicosocial, entre otras (Arnett, 2007; Erikson, 2004; Obiols & Di Segni, 2006).

De esta manera, la hipótesis correspondiente a la trayectoria de la autoeficacia se confirma parcialmente, debido a que se encontraron cambios significativos en la variable entre el segundo y el tercer tiempo de evaluación, pero no entre el primero y el segundo. Por otro lado, en lo que concierne a la asociación entre la autoeficacia y la iniciativa para el crecimiento personal de las personas participantes, se corrobora la hipótesis de investigación formulada, encontrándose correlaciones estadísticamente significativas entre todas las dimensiones de las variables.

Ahora, es importante hacer referencia a las limitaciones del presente trabajo. Una de estas se encuentra vinculada con el tipo de instrumento de evaluación, pues, debido a que se usaron me¬didas de auto-reporte, los resultados pueden verse afectados por el sesgo de varianza común. Por otro lado, se evaluó a las personas estudiantes durante tres años de su trayectoria escolar. Si bien todo estudio longitudinal resulta un aporte importante (considerando sobre todo la escasa evidencia existente), hubiese sido interesante poder abordar los cambios en la autoeficacia a lo largo de todos los años de la escuela secundaria, para poder tener una visión más amplia. Además, una limitación importante del presente trabajo tiene que ver con la falta de equidad en cuanto al género, siendo más elevado el porcentaje de mujeres. Si bien no fue un objetivo de este trabajo establecer comparaciones en las variables con base en el género, es necesario aludir a la posible alteración de la potencia estadística del grupo con menos participantes, lo cual puede dificultar detectar diferencias reales. Por este motivo, existe la posibilidad de que el grupo más pequeño (sexo masculino) pueda producir estimaciones menos precisas, con un mayor error estándar.

Asimismo, otro aspecto que condiciona el presente trabajo refiere al tamaño del efecto de las correlaciones obtenidas. Siguiendo a Cohen (1988), podría considerarse que las mismas oscilan desde un efecto pequeño hasta un efecto mediano, lo cual suele presentarse al momento de abordar fenómenos en Psicología. En este sentido, sería pertinente en ocasiones futuras considerar estos aspectos al momento de generalizar los hallazgos encontrados.

Por último, se proponen algunas recomendaciones centradas en las aplicaciones prácticas de los resultados y en futuras investigaciones relacionadas con la temática. Considerando la relevancia de las variables de estudio en el contexto educativo, se recomienda el desarrollo de programas de intervención que contribuyan a fomentar estas experiencias y recursos personales en personas estudiantes. Tanto la autoeficacia académica como la iniciativa para el crecimiento personal son consideradas variables con un alto potencial de desarrollo en los individuos, por lo que ambas pueden ser promovidas en adolescentes, propiciando resultados favorables para su desarrollo.

En primer lugar, la disminución significativa de la autoeficacia observada hacia el final de la adolescencia media sugiere la necesidad de estrategias sistemáticas de acompañamiento durante los últimos años del nivel secundario. Resulta pertinente que los equipos docentes y de orientación psicopedagógica incorporen acciones intencionadas para el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia, como la retroalimentación positiva centrada en el esfuerzo y el logro progresivo, así como la creación de oportunidades desafiantes pero accesibles que promuevan el sentido de competencia.

Por otra parte, dado que se identificaron asociaciones significativas entre la autoeficacia y dimensiones clave de la iniciativa para el crecimiento personal —como la planificación y el comportamiento

intencional—, se recomienda incorporar instancias curriculares y extracurriculares orientadas a la reflexión personal, la definición de metas, la planificación de proyectos de vida y el desarrollo de competencias autorregulatorias. Estas acciones podrían realizarse mediante talleres, tutorías personalizadas, proyectos de orientación vocacional y dispositivos de mentoría entre pares.

Además, considerando que las creencias de autoeficacia están influenciadas por las experiencias previas, las atribuciones causales y el clima socioeducativo, sería valioso que los equipos escolares desarrollen prácticas de evaluación y retroalimentación formativa que contribuyan a consolidar una percepción positiva de las propias capacidades. En este sentido, la intervención educativa puede ser un factor clave para evitar que el estudiantado internalice visiones negativas sobre sí, frente a experiencias académicas desafiantes.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, se sugiere extender el seguimiento longitudinal a lo largo de todos los años del nivel secundario (e incluso desde el nivel primario), para observar con mayor precisión la evolución de la autoeficacia y su relación con otros factores psicoeducativos durante toda la adolescencia. Asimismo, podría incluirse el análisis de variables moduladoras o mediadoras como el apoyo docente, el clima escolar, los estilos atribucionales o las estrategias de afrontamiento académico.

Otra recomendación relevante es complementar las escalas de autorreporte con técnicas cualitativas —entrevistas, grupos focales, análisis de narrativas— que permitan comprender en profundidad cómo los adolescentes construyen subjetivamente su sentido de eficacia y sus disposiciones hacia el crecimiento personal. También, sería interesante comparar diferentes tipos de instituciones educativas (por gestión, entorno sociocultural o propuestas pedagógicas), con el fin de analizar cómo los contextos condicionan o potencian estas variables personales.

Finalmente, se sugiere avanzar en estudios de tipo cuasiexperimental que evalúen el impacto de programas diseñados específicamente para promover la autoeficacia y la iniciativa para el crecimiento personal. Tales investigaciones contribuirían no solo al desarrollo del conocimiento científico en el área, sino también al diseño de políticas educativas basadas en evidencia que atiendan de forma integral el desarrollo de los y las adolescentes en el sistema educativo.

Referencias

Adler, A. (1973). *The man and his work: Triumph over the inferiority complex* (4th ed.). Sidgwick y Jackson.

Ainscough, L., Foulis, E., Colthorpe, K., Zimbardi, K., Robertson-Dean, M., Chunduri, P., & Lluka, L. (2016). Changes in biology self-efficacy during a first-year university course. *CBE Life Sciences Education, 15*(2), 1-12. https://doi.org/10.1187/cbe.15-04-0092

Arnett, J. J. (2007). *Adolescencia y adultez emergente*. Pearson Education.

Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Capital psicológico: un recurso positivo para combatir el estrés y la rotación de los empleados. *Gestión de recursos humanos, 48*(5), 677-693. https://doi.org/10.1002/hrm.20294

Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 13*(2), 42-60. https://journals.sagepub.com/doi/abs/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. https://www.universitypublications.net/jte/0106/pdf/HVD65.pdf

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. (1995). Exercice of personal and collective efficacy. En A. Bandura (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). University of Cambridge.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer, S.A.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology, 52*(1), 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control* (5ta ed.). W. H. Freeman & Company.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents 5*(1), 307-337. http://www.des.emory.edu/mfp/014-Bandura-Guide2006.pdf

Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In P. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 349-373). Sage Publications Ltd.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. (1999). Selfefficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76* (2), 258-269. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10074708/

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. https://www.researchgate.net/publication/306173830_Personal_Growth_Initiative_among_undergraduate_students_Influence_of_emotional_self_efficacy_and_general_well_being

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40. https://doi.org/10.1023/A:1021302408382

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 43*(5), 485-499. https://doi.org/10.1002/tea.20131

Byars-Winston, A., Diestelmann, J., Savoy, J. H., & Hoyt, W. T. (2017). Unique effects and moderators of effects of sources on self-efficacy: A model-based meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 64*, 645-658. https://doi.org/10.1037/cou0000219

Camargo, P. M. G., Zamata, P. M. C., & Saavedra, L. R. (2024). Autoeficacia académica y autoestima en estudiantes universitarios. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación, 10*(19), 69-85. https://ve.scielo.org/pdf/arete/v10n19/2443-4566-arete-10-19-69.pdf

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 7-96. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21199485/

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

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2da ed.). Lawrence Erlbaum.

Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología, 12*(35), 46-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836899

Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1*(1), 1-16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775384

Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis. In D. Fisher, & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1-28). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789812774651_0001

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x

Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Siglo XXI.

Fife, J. E., Bond, S., & Byars-Winston, A. (2011). Correlates and predictors of academic self-efficacy among African American students. *Journal of Education, 132*(1), 141-148. http://www.projectinnovation.com/education.html

Flores, R., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12*(1).

García, D., Hernández, J., Espinosa, J.F., & José, M. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica, 39*(2), 182-190. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19431/144814485791

Gómez, R. M. (2021). *Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de la facultad de ingeniería de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de pregrado. Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio UPAO. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPAO_945a64fd9d18d298a66d5617e5ead4fd

Gong, X., Wang, L., Li, Y., Lin, D., & Wang, S. (2023). Personal growth initiative and depression: the mediating role of need for cognition and affect. *Current Psychology, 43*, 1-10. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-023-04542-z#:~:text=We%20uncovered%20two%20key%20findings,%E2%80%9CNFC%2DNFA%20approach%E2%80%9D

González, M. (2022). *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios: una revisión narrativa* [Tesis doctoral, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Facultad de Ciencias Sociales]. Repositorio UCLV. https://dspace.uclv.edu.cu/server/api/core/bitstreams/8e14806b-2e68-46f1-933f-4da90f3881df/content

Green, Z. A. (2024). Intervención de fortalezas impartida mediante un enfoque de aprendizaje combinado para impulsar el crecimiento personal de estudiantes universitarios de Pakistán durante la COVID-19: un análisis de la curva de crecimiento. *Estudios en Evaluación Educativa, 24*, 1931-1962. https://link-springer-com.translate.goog/article/10.1007/s10902-023-00664-0?error=cookies_not_supported&code=d93f122e-1bc5-48d3-94b8-4255a6130a-0f&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

Green, Z. A., & Yıldırım, M. (2022). Personal growth initiative moderates the mediating effect of COVID-19 preventive behaviors between fear of COVID-19 and satisfaction with life. *Heliyon, 8*(6). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09729

Gülşen, F. U., & Şahin, E. E. (2023). Gender difference in the relationship between academic self-efficacy, personal growth initiative, and engagement among Turkish undergraduates: A multigroup modeling. *Psychology in the Schools, 60*(10), 3840-3857. https://www.researchgate.net/publication/370829222_Gender_difference_in_the_relationship_between_academic_self-efficacy_personal_growth_initiative_and_engagement_among_Turkish_undergraduates_A_multigroup_modeling

Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología, 37*(1), 1-25. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132018000100001

Hardin, E. E., Weigold, I. K., Robitschek, C., & Nixon, A. E. (2007). Self-discrepancy and distress: The role of personal growth initiative. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 86-92. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.86

Holguin-Alvarez, J., & Herrera, M. S. (2023). Habilidades metacognitivas y autoeficacia académica: planteamiento relacional en el contexto pregradual. *FIDES ET RATIO, 26*(26). https://doi.org/10.55739/fer.v26i26.134

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive

self-concept and job performance. *Human performance, 11*(2-3), 167-187. https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030

Jung, C. G. (1992). Psychological types or the psychology of individuation. In G. Adler (Ed.), *The collected works of Carl Jung* (Vol. 6, p. 757). Routledge & Kagan Paul.

Lent, R. W., Brown, S. D., Gover, M. R., & Nijjer, S. K. (1996). Cognitive assessment of the sources of mathematics self-efficacy: A thought-listing analysis. *Journal of Career Assessment, 4*(1), 33-46. https://doi.org/10.1177/106907279600400102

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading &Writing Quarterly, 19*(2), 119-137. http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223

Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. F., & 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

Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Schwarzer, R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefit finding 12 months after cancer surgery: The mediating role of coping strategies. *Psychology, Health & Medicine, 10*(4), 365-375. https://doi.org/10.1080/13548500500093738

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of psychology, 139*(5), 439-457. https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive 16*(1), 57-72. https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181

Luyckx, K., & Robitschek, 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

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper y Row.

Méndez, J. (2016). Autoconcepto académico y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de la Frontera. Análisis comparativo por facultad. *Investigaciones en Educación, 16*(1), 169-188. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9645677

Mesurado, B., Richaud, M.C., & Mateo, J. N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and Eustress of University Students: A cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of psychology, 150*(3), 281-299. https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595

Muñoz, P. F., Escobar, L. M., & Acalo, T. S. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Perfiles, 1*(21), 4-11. https://perfiles.espoch.edu.ec/index.php/perfiles/article/view/42

Nogueira, S. C., & Alcaide Risotto, M. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Rendimiento Académico en estudiantes universitarios. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines, 40*(2). https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.11

O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research, 101*, 155-172. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z

Obiols, G. A. & Di Segni, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Noveduc libros.

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. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1035905

Organización Panamericana de la Salud. (2018). *Aceleración mundial de las medidas para promover la salud*

de los adolescentes (Guía AA-HA): orientación para la aplicación en los países. Institutional Pan American Health Organization. https://iris.paho.org/handle/10665.2/49181

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud, 17*(1), 5-8. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56258058001

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1986). Toward a comprehensive model of change. In *Treating addictive behaviors* (pp. 3-27). Springer.

Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30*, 183-198. https://doi.org/10.1080/07481756.1998.12068941

Robitschek, C. (1999). Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 31*(4), 197-210. https://psycnet.apa.org/record/1999-00658-002

Robitschek, 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*, 159-172. https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.2.159

Robitschek, C., & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes' model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 321-329. https://doi.org/10.1037/a0013954

Robitschek, 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

Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Martinez, M., Shotts, G. C., & Murray, D. (2009, June). Development of the personal growth initiative scale–II. In J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 219–238). Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2015-44057-010

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.

Salazar, S. A. (2020). *Análisis de la ansiedad y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura científica en los últimos 10 años* [Trabajo de grado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. https://hdl.handle.net/11537/27442

Saraswati, P., Amalia, S., & Puspita, A. (2023). Forming and strengthening factors of personal growth initiatives in life. *Journal Ilmiah Psikologi Terapan, 11*(2), 137-144. https://doi.org/10.22219/jipt.v11i2.25744

Schönfeld, F. S. (2022). *Estudio de trayectoria de los factores psicológicos asociados al compromiso académico: necesidades psicológicas básicas y capital psicológico* [Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14673

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. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10811/1/adaptacion-espa%C3%B1ol-escala-iniciativa.pdf

Schunk, D. H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 83-110). Springer https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6

Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Self-Efficacy assessment. https://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/lingua5.htm

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410

Senado y Cámara de diputados. (2017, 15 de diciembre). *Estatuto del docente, docentes, escalafón, establecimientos asistenciales, cultura y educación, Ley 9031, Ley Modificatoria*. Boletín Oficial. https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9031-123456789-0abc-defg-130-9000mvorpyel

Shaffer, D., Kipp, K., Wood, E., Willoughby, T., Roberts, K., Gottardo, A., Krettenauer, T., Lee, J., & Newton, N. (2019). *Developmental Psychology: Infancy and Childhood*. Nelson Education Ltd.

Sharma, S. K., & Rani, R. (2013). Relationship of personal growth initiative with self-efficacy among university postgraduate students. *Journal of Education and Practice, 4*(16), 125-135. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/7370

Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education, 8*, 285-302. https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-005-3276-3

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26*, 62-74. https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7

Stith, B. R., & Jiang, X. (2023). Personal growth Initiative as a protective factor between the relation of practical stress and life satisfaction. *Journal of American College Health*, 1-9. https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2277196

Tejedor, E. M. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 371-377. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326039.pdf

Thoen, M. A., & Robitschek, 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

Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia de Comillas.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary educational psychology, 31*(2), 125-141. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95-108. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003

Vilela, G. A. (2023). *Propiedades psicométricas de escala autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) en estudiantes de secundaria de institución educativa, Piura, 2023* [Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_7b62f719655f40121c71ae0480bececa

Wang, S., & Zhang, D. (2020). Perceived teacher feedback and academic performance: The mediating effect of learning engagement and moderating effect of assessment characteristics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(7), 973-987. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1718599

Weigold, I. K., & Robitschek, C. (2011). Agentic personality characteristics and coping: Their relation to trait anxiety in college students. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(2), 255-264. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01094.x

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

Weigold, I.K., Weigold, A., Ling, S., & Jang, M. (2021). College as a growth opportunity: Assessing personal growth initiative and self-determination theory. *Journal of Happiness Studies, 22*, 2143-2163. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00312-x

Yang, H., & Chang, E. C. (2014). Examining the structure, reliability, and validity of the Chinese Personal Growth Initiative Scale–II: Evidence for the importance of intentional self-change among Chinese. *Journal of Personality Assessment, 96*(5), 559-566. https://doi.org/10.1080/00223891. 2014.886256

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Mollinedo Flores, F. M., & Montealegre, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones, 9*(2). https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/755

Zimmerman, B. J. (1999). Autoeficacia y desarrollo educativo. En A. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Declée de Brouwer.