

Iniciativa para el Crecimiento Personal y Necesidades Psicológicas Básicas en Estudiantes Argentinos

Fátima Soledad Schönfeld¹ y Carina Daniela Hess²

RESUMEN

Esta investigación se propuso abordar los cambios en la iniciativa para el crecimiento personal (PGI) a lo largo de tres tiempos de evaluación en adolescentes estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos, Argentina. También evaluó la relación entre la PGI y las necesidades psicológicas básicas (BPN) en cada tiempo. La muestra inicial consistió en 313 adolescentes, cuyo promedio de edad era de 13.46 ($DE = 1.05$). En los tiempos subsiguientes, se evaluó a los mismos participantes, uno y dos años después. Se utilizó la versión adaptada a una muestra argentina de la Escala de Iniciativa para el Crecimiento Personal II y la adaptación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas al contexto educativo argentino. Se llevó a cabo un MANOVA de Medidas Repetidas para conocer la trayectoria de la PGI y Correlación r de Pearson para medir la asociación entre la PGI y las BPN. La PGI manifestó una disminución hacia el segundo momento en los componentes Utilización de Recursos y Comportamiento Intencional. Se hallaron correlaciones significativas de carácter positivo entre las dimensiones de las variables.

Palabras clave: iniciativa, crecimiento personal, necesidades psicológicas, adolescentes, estudiantes.

Personal Growth Initiative and Basic Psychological Needs in Argentinian Students

ABSTRACT

This research aimed to address changes in personal growth initiative (PGI) over three assessment periods in adolescent secondary school students from Entre Ríos, Argentina. It also assessed the relationship between PGI and basic psychological needs (BPN) at each time. The initial sample consisted of 313 adolescents, whose mean age was 13.46 ($SD = 1.05$). At subsequent time points, the same participants were assessed one and two years later. The Argentinean sample version of the Personal Growth Initiative Scale II and the adaptation of the Basic Psychological Needs Scale to the Argentinean educational context were used. A repeated measures MANOVA was carried out to determine the trajectory of PGI and Pearson's r correlation to measure the association between PGI and BPN. PGI showed a decrease towards the second moment in the Resource Utilization and Intentional Behavior components. Significant positive correlations were found between the dimensions of the variables.

Keywords: initiative, personal growth, psychological needs, adolescents, students.

¹ Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social (CIVIIDS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina; fatimaschonfeld@uca.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0002-5395-3118>

² Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social (CIVIIDS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina; carinahess@uca.edu.ar; <https://orcid.org/0000-0003-4555-4376>

En los últimos años, bajo el paradigma de la Psicología Positiva, han surgido diversos constructos que refieren a las fortalezas y a los aspectos positivos de los individuos. Una de las nociones que ha generado interés es la de Iniciativa para el Crecimiento Personal, también denominada PGI (*Personal Growth Initiative*). Así, el crecimiento personal resulta un constructo prometedor vinculado con el desarrollo y la realización personal de los seres humanos (Freire et al., 2022; Seligman et al., 2005).

El crecimiento personal alude a un cambio cognitivo, afectivo o conductual en un individuo (Prochaska & Diclemente, 1986). Habitualmente, estos cambios son apreciados como positivos, ya que dirigen a la persona hacia un funcionamiento más pleno y saludable. El crecimiento personal puede ser 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 aquellos conscientes pero no intencionales suelen resultar de presiones del ambiente. En el proceso de cambio inconsciente y no intencional, la persona no llega a ser consciente de lo que motivó dicho crecimiento. En el proceso consciente y no intencional, el individuo reconoce la necesidad de cambio, pero tiene insuficiente control sobre la manera en que se produce el mismo (Robitschek, 1999).

La iniciativa para el crecimiento personal se produce cuando un sujeto se involucra de modo consciente, activo e intencional en el proceso de cambio en cualquier dominio de su vida. Este concepto refiere a la participación activa e intencional de un individuo en su proceso de crecimiento personal (Robitschek, 1998). Se trata de un recurso, ya que conjuga habilidades individuales que promueven el desarrollo de cambios planificados conscientemente (Weigold et al., 2013). Los recursos son evaluaciones positivas que las personas realizan respecto a su capacidad de controlar y generar un impacto en su entorno. De este modo, la PGI representa la capacidad de un individuo de beneficiarse a partir de las oportunidades de crecimiento y de cambio que se le presentan (Robitschek & Kashubeck, 1999). Las experiencias de crecimiento personal dependen en gran medida de la interpretación y evaluación de las experiencias pasadas, presentes y futuras probables de la vida de la persona (Schönfeld & Mesurado, 2020a).

La PGI tiene dos características distintivas: conciencia e intencionalidad. Por un lado, el crecimiento personal es un cambio intra-individual que se experimenta subjetivamente como positivo; por el otro, este crecimiento es de naturaleza intencional, por lo que el individuo invierte en este proceso para mejorar el sentido de sí mismo. Esto contribuye a que la PGI sea cualitativamente diferente de cualquier cambio involuntario e inconsciente (Luyckx & Robitschek, 2014; Weigold et al., 2013).

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

Las habilidades vinculadas con la PGI son generalizables y transferibles a diversos dominios de la vida de las personas (Robitschek et al., 2009). En

contraste con los rasgos de personalidad estables, la PGI comprende recursos que pueden ser desarrollados para contribuir a la superación personal (Robitschek et al., 2012), por lo que cualquier individuo puede conseguir estas competencias, independientemente de su condición o estado. En este sentido, existe evidencia de que la PGI puede ser desarrollada mediante intervenciones (Green, 2024; Thoen & Robitschek, 2013).

Algunos antecedentes muestran que la PGI correlaciona de manera positiva con el bienestar psicológico (Ayub & Iqbal, 2012; Robitschek & Keyes, 2009), así como también con el afecto positivo (Hardin et al., 2007; Robitschek & Keyes, 2009). Además, se asocia de modo negativo con algunos trastornos psicológicos como, por ejemplo, la angustia y la ansiedad social (Ayub & Iqbal, 2012; Hardin et al., 2007). Otros estudios han destacado su función protectora de la satisfacción vital frente a los estresores que enfrentan estudiantes en la universidad (Stith & Jiang, 2023). La PGI ha sido estudiada fundamentalmente en el contexto educativo de nivel universitario (Green & Yildirim, 2022; Jiao et al., 2024; Stith & Jiang, 2023; Weigold et al., 2021), siendo mucho más escasa la evidencia que refiere a adolescentes y a estudiantes de nivel secundario (Cai & Lian, 2022; Gong et al., 2023; Luyckx & Robitschek, 2014; Shahina, 2024; Zaman & Naqvi, 2018). Por otra parte, son insuficientes los antecedentes que aluden a los cambios que los estudiantes adolescentes perciben en su PGI a lo largo del tiempo y de sus trayectorias escolares. Las investigaciones llevadas a cabo son en su mayoría de tipo transversal, sin realizar un seguimiento de la variable a lo largo del tiempo.

Necesidades psicológicas básicas

Un enfoque psicológico que se orienta al desarrollo positivo de las personas es la Teoría de la Autodeterminación (*Self Determination Theory*; Deci & Ryan, 2008). Ryan y Deci (2000, 2002) sostienen que los seres humanos poseen tendencias innatas activas hacia el crecimiento personal y la interacción óptima y eficaz con el entorno. Esta teoría afirma que existen tres necesidades psicológicas básicas (BPN por sus siglas en inglés), presentes en el transcurso de la vida de un individuo: la autonomía, la competencia y la relación o afinidad (Ryan & Deci, 2002). Si las mismas son satisfechas, conducen a la salud y al bienestar; pero si no lo son, contribuyen a la patología y al malestar de las personas.

La necesidad psicológica básica de *autonomía* implica la posibilidad de elegir, de iniciar una acción libre y de determinar la propia conducta. Es el deseo de elección de un sujeto y el sentimiento de ser el iniciador de las propias acciones. La *competencia* se define como la capacidad de interactuar de manera eficiente con el ambiente, de obtener el resultado deseado y de experimentar eficacia en dicha relación. Por último, la *relación* o *afinidad* es el deseo de la persona de sentirse conectada con los otros y respetada por ellos; es el sentimiento de importancia, respeto, cariño y conexión entre los miembros de un grupo, lo que implica un interés por relacionarse y una consiguiente satisfacción (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 2001).

Las BPN son consideradas como universales y persistentes durante todo el curso vital. Sin embargo, sus modos de expresión pueden variar de acuerdo con las diferencias individuales, así como también culturales (Ryan & Deci, 2000). Su satisfacción es esencial para el desarrollo de la motivación autodeterminada, así como también de un sentido continuo de integridad y bienestar (Balaguer et al., 2008; Vázquez & Hervás, 2008). De esta manera, en

la medida en que las personas cubran estas necesidades, experimentarán un mayor bienestar psicológico, metas vitales más intrínsecas, mayor coherencia y significado personal (Castro Solano, 2009). Además, su satisfacción favorece la calidad de la salud física y mental de los seres humanos (Ng et al., 2012).

Algunos estudios han abordado las BPN en población de estudiantes adolescentes (Lojano Teapan, 2023; Sánchez, 2021; Schönfeld, 2022). Así, por ejemplo, Menéndez Santurio et al. (2020) estudiaron su relación con el acoso escolar en estudiantes de nivel secundario españoles. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones apuntan de modo específico a la satisfacción de estas necesidades en el ámbito de la educación física. En lo referente a la relación entre las variables implicadas en este trabajo, es muy escasa la evidencia existente que establezca una relación entre la PGI y las BPN en la etapa de la adolescencia y, más específicamente, en el nivel escolar secundario.

Teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad, las preguntas que guían el presente trabajo son las siguientes: ¿Qué cambios existen en la percepción de PGI de los adolescentes estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos a lo largo del tiempo? ¿Qué asociación existe entre la PGI y las BPN en cada uno de los tres tiempos de evaluación en los adolescentes entrerrianos que cursan el nivel secundario de escolaridad?

Considerando dichos interrogantes, se planteó como primer objetivo del estudio abordar los cambios de la PGI a lo largo de tres tiempos de evaluación en adolescentes estudiantes de nivel secundario de la provincia de Entre Ríos. Por otro lado, el segundo objetivo pretende conocer el nivel de asociación entre la PGI y las BPN en cada uno de los tres momentos de evaluación en dichos adolescentes.

Las hipótesis son las siguientes: existirán cambios estadísticamente significativos en la percepción de PGI de los adolescentes estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos entre los tiempos de evaluación 1, 2 y 3. Se hipotetiza que la PGI podría disminuir hacia el tercer tiempo de evaluación. Por otra parte, existirán correlaciones estadísticamente significativas entre la PGI y las BPN en cada uno de los tres tiempos en los adolescentes estudiantes de nivel secundario de la provincia Entre Ríos, Argentina. En este sentido, las asociaciones entre las variables serían de tipo positivo.

Es posible fundamentar teóricamente la primera de las hipótesis considerando la relación que existe entre la PGI y la autoeficacia de los estudiantes de nivel secundario. En un estudio previo de tipo longitudinal se encontró que la autoeficacia tiende a disminuir hacia el final de la adolescencia media (Schönfeld, 2022). Teniendo en cuenta que la autoeficacia es una variable que se encuentra estrechamente relacionada con la PGI, es posible conjeturar que las trayectorias de ambas variables podrían ser similares (Schönfeld & Mesurado, 2020a). En lo que concierne a la segunda hipótesis, existe evidencia de que la presencia de PGI se relaciona con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de nivel universitario. Se podría conjeturar que dicha asociación puede estar presente también en el nivel secundario de escolaridad (Weigold et al., 2021).

MÉTODO

Esta investigación ha adoptado un enfoque cuantitativo. Se trata de un estudio longitudinal, debido a que realizó un seguimiento de las variables a lo largo de tres momentos de la trayectoria escolar de los estudiantes

participantes. Según sus objetivos, puede catalogarse como descriptivo correlacional.

Participantes

El muestreo empleado fue no probabilístico intencional. El universo considerado fueron adolescentes escolarizados de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Respecto al tamaño de la muestra, al tratarse de un estudio longitudinal, fue preciso tener en cuenta que a lo largo de los tiempos de evaluación suele producirse pérdida muestral. Por tanto, se partió de un número inicial de participantes que asegurase posteriormente la representatividad de los hallazgos. En lo que respecta al género, las proporciones de mujeres y varones no fueron equitativas, ya que se respetó la conformación originaria de los cursos escolares, siendo en la mayoría más elevado el número de mujeres. Cabe aclarar que para el logro de los objetivos de esta investigación no fue primordial cumplir con el requisito de equidad respecto al género.

La muestra se formó con adolescentes que eran estudiantes de nivel secundario de escuelas estatales de gestión privada de la Provincia de Entre Ríos, Argentina. El nivel socio-económico general de los estudiantes que asisten a las mismas es considerado medio. Según la Dirección General de Escuelas, las instituciones pertenecen a un contexto sociocultural urbano (Ley N° 9031, Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza, 2017). Los indicadores sociodemográficos señalan que la mayoría de los participantes pertenecían a familias en las que madres y padres han alcanzado estudios de nivel secundario o superior/universitario, estando implicados en actividades profesionales u oficios. Asimismo, un alto porcentaje de los adolescentes convivía en núcleos familiares pequeños.

En el primer tiempo de evaluación, participaron 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 estudiantes eran residentes en su mayoría de la ciudad de Crespo ($n = 146$) y Diamante ($n = 164$), más un número menor que vivía en zonas lindantes a dichas ciudades. En el segundo momento (un año después), se evaluó nuevamente a los participantes. Se registró en este tiempo una pérdida muestral del 10.54%, obteniendo un total de 280 adolescentes. La media de edad fue de 14.34 ($DE = 0.97$). Por último, en el tercer momento (dos años después) se reportó una pérdida muestral del 11.07%, siendo la muestra final de 249 adolescentes. La media de edad para este tiempo fue de 15.22 ($DE = 0.90$).

Materiales

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 las dimensiones: a) Preparación para el Cambio: capacidad de la persona para crear o identificar situaciones potencialmente generadoras de crecimiento personal; b) Planificación: competencia para organizar estrategias que faciliten su desarrollo personal; c) Utilización de Recursos: identificación y acceso a recursos externos al sujeto que promuevan el crecimiento; y d) Comportamiento Intencional: implica llevar a cabo conductas que favorezcan el proceso de crecimiento (Robitschek et al.,

2012). Los autores obtuvieron adecuados niveles de consistencia interna para cada una de las dimensiones de la escala original mediante un análisis test-retest: los valores oscilaron entre .73 y .94. En el presente estudio, se consideró 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, 2020a). Este instrumento se compone de 14 ítems que miden las dimensiones de la PGI: Preparación para el Cambio (tres ítems; ej. ítem: “Me doy cuenta cuándo estoy listo para hacer cambios en mí mismo”); Planificación (cinco ítems; ej. ítem: “Yo sé cómo hacer un plan alcanzable con el fin de cambiar algo de mí mismo”); Utilización de Recursos (dos ítems; ej. ítem: “Pido ayuda cuando busco cambiar algo en mí”) y Comportamiento Intencional (cuatro ítems; ej. ítem: “Tomo todas las oportunidades para crecer que se me presentan”). Para la evaluación, se solicitó a los participantes que evalúen las aseveraciones según una escala Likert que oscila entre 0 (cero) y 5 (cinco) puntos (0 = *muy en desacuerdo* a 5 = *muy de acuerdo*). El análisis de la estructura factorial del instrumento adaptado reveló un buen ajuste del modelo propuesto ($X^2 = 226.705$, $gl = 71$, $p < .001$, $X^2/gl = 3.19$, GFI = .98, AGFI = .98, RMR = .08). Se suprimieron dos ítems de la escala original que mostraban complejidad factorial. Por otro lado, en lo que atañe a la confiabilidad, el instrumento adaptado considerado globalmente arrojó un coeficiente Omega de .91. La dimensión de preparación para el cambio obtuvo un Omega de .66, la de planificación un coeficiente de .76, la de utilización de recursos un índice de .82 y la de comportamiento intencional un valor de .73.

Escala de Necesidades Psicológicas Básicas adaptada al contexto educacional en una muestra argentina.

La Escala de Necesidades Psicológicas Básicas fue desarrollada por Gagné (2003) adaptando una medida de satisfacción de las BPN en el ámbito del trabajo (Deci et al., 2001). El instrumento original está conformado por 21 ítems que evalúan las tres necesidades psicológicas en la vida en general de un individuo: a) Autonomía: posibilidad de elegir, de iniciar una acción libre y de determinar la propia conducta; b) Competencia: capacidad de interactuar de manera eficiente con el ambiente, de conseguir el resultado deseado y de percibir eficacia en dicha interacción; y c) Relación o afinidad: deseo de sentirse conectado con otros y respetado por ellos (Deci et al., 2001). Los autores reportaron los siguientes niveles de confiabilidad para la escala original: para el componente autonomía el Alfa de Cronbach fue de .69, para la dimensión competencia fue de .71 y para el componente relación fue de .86. La escala considerada de manera global obtuvo un índice de .89 (Gagné, 2003). En el presente estudio se utilizó la versión adaptada al contexto educativo (Schönfeld & Mesurado, 2020b) de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General (15 ítems), considerando los tres componentes: Autonomía (6 ítems; ej. ítem: “Generalmente puedo expresar libremente mis ideas y opiniones en la escuela”), Competencia (7 ítems, tres de ellos inversos, ej. ítem: “Con frecuencia no me siento muy capaz en la escuela”), y Relación o Afinidad (8 ítems; ej. ítem: “Mis compañeros en general son bastante amigables conmigo”). Se les solicitó a los estudiantes que lean cada una de las afirmaciones considerando cómo están relacionadas con su vida y que indiquen la veracidad de dichos enunciados para ellos, siguiendo una escala Likert que va de 1 (uno) a 7 (siete) puntos (1 = *para nada es verdad* a 7 = *muy cierto*). El Análisis Factorial Confirmatorio de la adaptación del instrumento al contexto educativo sugirió eliminar seis ítems que presentaban complejidad factorial o

pesaje bajo. Luego de dicha eliminación, la versión abreviada obtuvo un ajuste adecuado ($X^2 = 201.7$, $gl = .87$, $p < .001$, $X^2/gl = 2.32$, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .87, RMSEA = .06). Por último, en lo que respecta a la confiabilidad del instrumento adaptado, la dimensión de autonomía arrojó un Omega de .67, la de competencia un valor de .62 y la de relación o afinidad un índice de .81. Por su parte, la escala considerada de manera global obtuvo un Omega de .89.

Procedimientos de recolección de datos

Para conseguir la muestra de la presente investigación, en primer término, se instauró la comunicación con las autoridades de las instituciones educativas. Prontamente, se estableció un primer contacto con los estudiantes para darles a conocer las peculiaridades del estudio. Se requirió el consentimiento informado de manera escrita a los padres o tutores de aquellos participantes que proporcionaron su asentimiento. Cabe esclarecer que, del total de estudiantes invitados, un 75% accedió a participar y el 25% restante declinó la invitación, debido a que no fueron autorizados por los mayores, olvidaron entregar el consentimiento informado o no asistieron a clases al momento de la invitación o de la administración de las pruebas.

Las evaluaciones fueron efectuadas de manera grupal, en horario de clases. Es significativo subrayar que se tuvieron en cuenta las correspondientes consideraciones éticas para garantizar el resguardo de la confidencialidad de los datos proporcionados. Al tratarse de una investigación que procuró realizar un seguimiento de los mismos participantes a lo largo del tiempo, fue preciso solicitar a las instituciones escolares los nombres completos y números de documento nacional de identidad de los estudiantes. Si bien se registró la identidad de estos, los datos fueron anonimizados para que no se pueda identificar a los individuos. Además, en todo momento se les aclaró a los adolescentes que su participación en el estudio era absolutamente voluntaria, con la posibilidad de abandonarlo en cualquier momento.

En los dos momentos subsiguientes (uno y dos años después de la primera administración de las pruebas), se gestionaron nuevamente las autorizaciones y se concurrió a las aulas con las listas de los estudiantes que aceptaron participar y fueron autorizados por sus tutores.

Procedimiento de análisis de datos

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación, primeramente se realizó un análisis descriptivo de las variables. Además, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de Medidas Repetidas para conocer los cambios en las dimensiones de la PGI a lo largo de los tres tiempos de evaluación en los estudiantes participantes. Finalmente, se procedió a realizar un Análisis de Correlación r de Pearson, para conocer el grado de asociación entre la PGI y las BPN de los participantes en cada uno de los tres momentos de evaluación.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de las variables

Primeramente, se exhiben las Medias y Desvíos Típicos de cada una de las dimensiones de la PGI de los participantes y de cada BPN en los tres tiempos de evaluación (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Análisis descriptivo de las variables en el Tiempo 1, 2 y 3.

	TIEMPO 1 (n = 313)		TIEMPO 2 (n = 280)		TIEMPO 3 (n = 249)	
	M	DE	M	DE	M	DE
Preparación para el cambio	3.86	0.94	3.82	0.87	3.76	0.89
Planificación	3.71	0.88	3.73	0.86	3.62	0.84
Utilización de recursos	3.32	1.15	3.12	1.11	3.09	1.14
Comportamiento intencional	3.96	0.87	3.83	0.76	3.82	0.84
Autonomía	3.83	0.99	3.93	0.93	3.76	0.87
Competencia	4.38	1.11	4.30	0.70	4.26	0.99
Relación	5.21	1.10	4.89	0.87	4.89	0.87

Trayectoria de la iniciativa para el crecimiento personal

Para cumplimentar con el primer objetivo, se llevó a cabo un análisis Multivariado de la varianza (MANOVA) de medidas repetidas, considerando a la PGI como variable intra-sujeto. De acuerdo a los hallazgos, la PGI mostró cambios a lo largo del tiempo, Traza de Hotelling $F_{(8, 225)} = 1,95, p = .05, \eta = .06$. Las pruebas univariadas indicaron que las diferencias significativas se encontraron en las dimensiones Utilización de Recursos, Traza de Hotelling $F_{(2, 225)} = 4,69, p = .01, \eta = .02$, y Comportamiento intencional, Traza de Hotelling $F_{(2, 225)} = 3,69, p = .03, \eta = .02$. No fueron significativas las diferencias en los componentes Preparación para el Cambio y Planificación. De modo específico, la comparación de las medias indicó que existen diferencias estadísticamente significativas en dichos componentes entre el primer y el segundo tiempo de evaluación, evidenciando una disminución (ver Figuras 1 y 2).

Figura 1.
Cambios en la Utilización de Recursos a lo largo de los tres tiempos de evaluación.

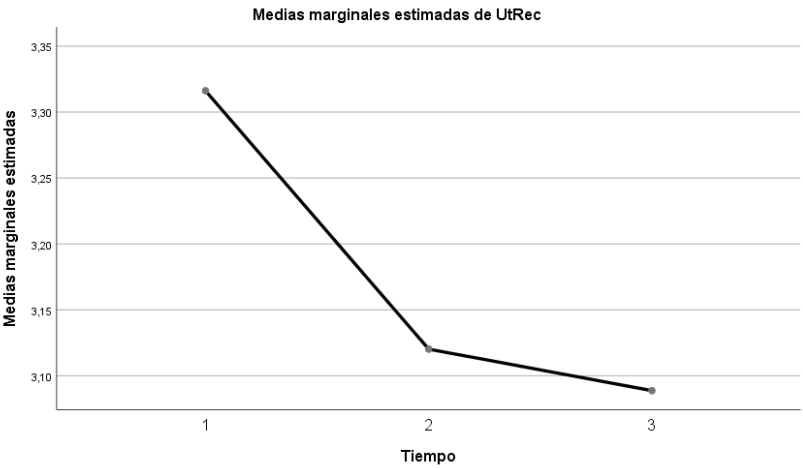
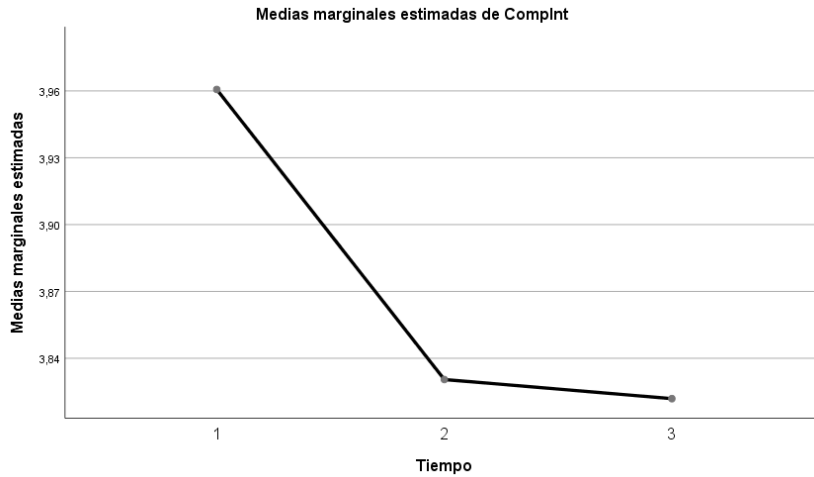


Figura 2.

Cambios en el Comportamiento Intencional a lo largo de los tres tiempos de evaluación.



Asociaciones entre la Iniciativa para el Crecimiento Personal y las Necesidades Psicológicas Básicas

Para cumplir con el segundo objetivo, se estudió la correlación entre cada dimensión de la PGI y las tres BPN en cada uno de los tiempos de evaluación por separado (Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3). Los resultados indican que existen asociaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo, entre las variables estudiadas en los tres momentos de evaluación. Las correlaciones emanadas pueden observarse en las Tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2.

Asociaciones entre las dimensiones de Iniciativa para el Crecimiento Personal y las tres Necesidades Psicológicas Básicas en el Tiempo 1 (n = 313).

	Autonomía	Competencia	Relación
Preparación para el Cambio	.15**	.22**	.24**
Planificación	.27**	.31**	.25**
Utilización de Recursos	.17**	.22**	.24**
Comportamiento Intencional	.20**	.40**	.25**

Nota. ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabla 3.

Asociaciones entre las dimensiones de Iniciativa para el Crecimiento Personal y las tres Necesidades Psicológicas Básicas en Tiempo 2 (n = 280).

	Autonomía	Competencia	Relación
Preparación para el Cambio	.15*	.19**	.14*
Planificación	.24**	.25**	.25**
Utilización de Recursos	.23**	.31**	.30**
Comportamiento Intencional	.27**	.38**	.29**

Nota. ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabla 4.

Asociaciones entre las dimensiones de Iniciativa para el Crecimiento Personal y las tres Necesidades Psicológicas Básicas en Tiempo 3 (n =249).

	Autonomía	Competencia	Relación
Preparación para el Cambio	.153*	.192**	.118
Planificación	.281**	.357**	.172**
Utilización de Recursos	.172**	.208**	.214**
Comportamiento Intencional	.217**	.418**	.239**

Nota. ** $p < .01$, * $p < .05$

DISCUSIÓN

El presente trabajo estudia los cambios que la PGI experimentó a lo largo del tiempo en una muestra de estudiantes de nivel secundario, considerando tres momentos de su recorrido escolar. Los resultados en cuanto a la trayectoria de la PGI en la muestra evaluada indican que la misma experimentó un descenso estadísticamente significativo hacia el segundo tiempo de evaluación, en los componentes Utilización de Recursos y Comportamiento Intencional. De este modo, es posible conjeturar que, por un lado, los estudiantes participantes advirtieron una disminución de la posibilidad de identificación y acceso a recursos externos que promueven su crecimiento personal en el segundo momento de evaluación. Lo mismo ocurrió con aquellas competencias que les permiten llevar a cabo conductas que favorezcan el proceso de crecimiento (Robitschek et al., 2012). Así, se puede pensar que la utilización de recursos y el comportamiento intencional disminuyeron sus niveles hacia la etapa de la adolescencia media de los participantes. Esta es considerada como una fase fundamental en la construcción de la identidad sexual y personal, por lo que pueden expresarse ciertas ambivalencias e inestabilidad en cuanto a la búsqueda de autonomía, a la orientación respecto a valores y sentido ético, respecto al vínculo con la familia y los grupos de pares, al logro de la madurez afectiva, del pensamiento abstracto, entre otras diversas cuestiones (Griffa & Moreno, 2005). Dichos cambios e inestabilidad pueden asociarse con la disminución de ciertos recursos vinculados con la PGI.

Por otro lado, en cuanto a la correlación entre la PGI y las BPN, es preciso destacar la asociación que obtuvo puntajes más elevados en el presente trabajo. Así, el comportamiento intencional en tanto componente de la PGI se asoció con la necesidad de competencia. En este sentido, es posible hipotetizar que la capacidad de interactuar de manera eficiente con el ambiente, de conseguir el resultado deseado y de percibir eficacia en dicha interacción se asociaría con la posibilidad de llevar a cabo conductas que favorezcan el proceso de crecimiento personal (Deci et al., 2001; Robitschek et al., 2012).

Es posible mencionar un antecedente que abordó la asociación entre las BPN, la PGI y otras variables académicas positivas en estudiantes universitarios (Weigold et al., 2021). Dicho trabajo destacó a través de un modelo de ecuaciones estructurales el papel que las necesidades psicológicas y la PGI tienen en la promoción del bienestar psicológico y el compromiso vocacional de los estudiantes. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que aborden estas variables en el nivel secundario de escolaridad.

Es importante mencionar las limitaciones del presente estudio, así como también las recomendaciones para ulteriores investigaciones sobre la temática.

Por un lado, al utilizarse instrumentos de tipo auto-reporte para medir las variables, los resultados pueden verse afectados por el sesgo de varianza común. Por otro lado, se evaluó a los participantes durante tres años de su trayectoria escolar. Si bien todo estudio longitudinal constituye un aporte relevante, hubiese sido interesante poder conocer los cambios de la PGI a lo largo de todos los años de la escuela secundaria, para disponer de una visión más amplia y abarcadora.

Además de las recomendaciones mencionadas previamente y considerando la relevancia de estas variables en el contexto educacional, se desea proponer algunas sugerencias a nivel práctico y futuras líneas de investigación. En primer lugar, se recomienda la realización de programas de intervención que contribuyan a fomentar estos recursos personales y experiencias. La PGI es considerada como una variable con un alto potencial de desarrollo en los individuos, por lo que puede ser promovida en los adolescentes, pudiendo desencadenar resultados y consecuencias deseables para su vida.

En segundo lugar, si se toman en cuenta los cambios observados en algunas de las dimensiones de la PGI (Utilización de Recursos y Comportamiento Intencional), es factible pensar en diversas estrategias pedagógicas que permitan acompañar al estudiantado para fomentar estos aspectos y evitar su disminución a lo largo del tiempo. Asimismo, considerando las asociaciones encontradas con los componentes de las BPN, se recomienda incluir espacios en los cuales los adolescentes puedan revisar sus recursos, las habilidades y las fortalezas que poseen. De este modo, los equipos docentes y directivos podrían llevar a cabo talleres específicos a fin de promover las mismas y aplicarlas en el ámbito académico.

Respecto a las líneas de investigación futuras, sería óptimo el incremento del tamaño muestral. De igual manera, se podrían incluir otros tiempos de evaluación con una mayor distancia en las edades, para monitorear las variables desde la adolescencia inicial hasta la adolescencia final. En consonancia, se obtendrían resultados más consistentes y robustos.

Por último, se utilizaron escalas auto-administradas como instrumentos de recolección de datos, las cuales fueron completadas por los mismos estudiantes. Por lo tanto, sería de utilidad que en próximos trabajos se incorporen otras fuentes, como, por ejemplo, informes obtenidos a través de los padres, los educadores y otros pares. Así también, podrían considerarse diversos métodos observacionales, entrevistas o pruebas experimentales.

REFERENCIAS

- 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.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Cai, J., & Lian, R. (2022). Social Support and a Sense of Purpose: The Role of Personal Growth Initiative and Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 788841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788841>
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 43-72.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 1, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of

- Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Núñez, J. C., & Valle, A. (2022). La consecución del funcionamiento psicológico pleno: la dimensión de crecimiento personal. *Papeles del psicólogo*, 43(1), 63-73. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol.2976>
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- 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, 3843-3852. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04542-z>
- 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. *Estudios en Evaluación Educativa*, 81, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101343>
- 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>
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: adolescencia, adultez y vejez*. Lugar.
- 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>
- Jiao, Z., Chen, Y., & Lyu, C. (2024). Factors correlated with personal growth initiative among college students: A meta-analysis. *Heliyon*, 10(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28518>
- Lojano Teapan, N. J. (2023). *Necesidades psicológicas básicas en adolescentes en la asignatura de educación física* [Tesis de grado]. Universidad Católica de Cuenca. <https://dspace.ucacue.edu.ec/bitstreams/3b58e5c1-7367-4017-b68c-6faf35b6258a/download>
- 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>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini-Estrada, J. A., & González-Víllora, S. (2020). Connections between bullying victimization and satisfaction/frustration of adolescents' basic psychological needs. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.11.002>
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 325-340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1986). Toward a comprehensive model of change. En W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors* (pp. 3-27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2191-0_1
- 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.
- 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*. Poster presented at the 2009 World Congress on Positive Psychology, Philadelphia, PA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci & R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- Sánchez, D. M. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 9-18. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4198>
- 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.
- Schönfeld, F. S., & Mesurado, B. (2020a). 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.
- Schönfeld, F. S., & Mesurado, B. (2020b). Escala de Necesidades Psicológicas Básicas: adaptación al ámbito

- educativo en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 217-229. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13313>
- 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 de la Provincia de Mendoza. (15 de diciembre de 2017). *Ley 9031*. Estatuto del Docente. Boletín Oficial.
- Shahina, G. (2024). Exploring the Relationship between Locus of Control and Personal Growth Initiative among Adolescents. *International Journal of Social Sciences Review*, 12(4), 566-570.
- 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.
- 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*, 73(5), 2258-2266. <https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2277196>
- Tohen, 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>
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Desclée de Brower.
- 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>
- Zaman, S., & Naqvi, I. (2018) Role of Personal Growth Initiative as a Moderator between Stress and Mental Health among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(1), 123-147.

Recibido 13-07-2024 | Aceptado 25-06-2025



Este trabajo se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que se dé el crédito pertinente a los autores y a *Psicodebate*.