



El Capital Psicológico Predice el Bienestar y Desempeño en Estudiantes Secundarios Chilenos

Marcos Carmona-Halty¹
José Miguel Villegas-Robertson
Universidad de Tarapacá, Chile

RESUMEN

La investigación previa ha puesto énfasis en examinar el rol del capital psicológico en favorecer diferentes consecuencias positivas en contextos organizacionales. Sin embargo, existe escasa evidencia del rol de este constructo en contextos educativos. El objetivo de la investigación fue examinar el rol predictivo del capital psicológico académico en una serie de indicadores de bienestar y en una medida objetiva de desempeño. Participaron 650 estudiantes secundarios chilenos. A través de modelamiento por ecuaciones estructurales, se encontró que el capital psicológico académico predice el engagement académico, las emociones positivas vinculadas a los estudios, la satisfacción escolar y el desempeño académico. Se discuten las implicancias teóricas y prácticas de los resultados obtenidos, se abordan las limitaciones y se proponen direcciones de investigación futura en el contexto escolar.

Palabras clave

capital psicológico, bienestar, desempeño académico, estudiantes secundarios

ABSTRACT

Previous research has emphasized the examination of the role of psychological capital in fostering positive consequences in organizational contexts. However, little evidence has been provided about the role played by this construct in educational contexts. The aim of the study was to examine the predictive role of academic psychological capital in a series of indicators of well-being and an objective measure of performance. Participants were 650 students in Chilean secondary schools. Through the use of structural equations modeling, it was found that academic psychological capital predicts academic engagement, study-related positive emotions, school satisfaction, and academic performance. Theoretical and practical implications of the results are discussed, limitations are addressed, and directions for future research in the school context are proposed.

Keywords

psychological capital, well-being, academic performance, high school students

¹ Correspondence about this article should be addressed to Marcos Carmona-Halty. Email: mcarmonah@uta.cl

El estudio de las fortalezas y recursos personales ha ganado considerable atención en la agenda de investigación en psicología educacional (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Bajo la premisa de que trabajadores y estudiantes comparten algunas características comunes, el rol del capital psicológico (CP) ha comenzado a ser examinado en contextos académicos de educación superior (Liu, Zhao, Tian, Zou & Li, 2015; Luthans, Luthans & Jensen, 2012; Riolli, Savicki & Richards, 2012; Siu, Bakker & Jiang, 2014). Sin embargo, dada la relativa novedad del constructo, la investigación en contextos académicos de educación secundaria ha sido escasamente atendida (Datu, King & Valdez, 2016; Datu & Valdez, 2016). Con el objetivo de contribuir al vacío señalado, el presente estudio examina el rol predictor del CP académico en una serie de indicadores de bienestar y en un indicador objetivo de desempeño en una muestra de estudiantes secundarios chilenos. Proporcionar evidencia empírica sobre la aplicabilidad del constructo CP en contextos escolares, y su relación con el bienestar y desempeño académico, puede ser relevante en la confección de futuras intervenciones dirigidas a fomentar estos aspectos de la vida académica de los estudiantes.

Capital Psicológico Académico

El capital psicológico (CP) es definido como un estado psicológico positivo de desarrollo personal caracterizado por: tener confianza en sí mismo (autoeficacia) para emprender y dedicar el esfuerzo necesario con el propósito de lograr el éxito en tareas retadoras; 2) hacer atribuciones positivas (optimismo) sobre los sucesos presentes y futuros; 3) perseverar hasta el cumplimiento de objetivos y reorientar las trayectorias de éstos si fuera necesario (esperanza) para tener éxito y; 4) ante situaciones problemáticas o adversidades, mantenerse y recuperarse (resiliencia) para lograr el éxito (Luthans, Youssef-Morgan & Avolio, 2015).

A pesar de que los constructos de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia son conceptualmente diferentes, estos componentes comparten varianza –relativa a un sentido de control, intencionalidad y búsqueda de objetivos– y son parte de un grupo de recursos personales que actúan de manera diferenciada cuando se combinan (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Esta idea es consistente con la noción de *resource caravans* propuesta por Hobfoll (2002) en su teoría de conservación de recursos. Esto es, los recursos personales pueden “viajar juntos” y generar efectos potenciadores diferentes al que cada uno de ellos puede otorgar por separado (Hobfoll, 2002). En esta dirección, se ha propuesto que la investigación previa relativa a los componentes individuales del CP (eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia), puede diferir si los consideramos conjuntamente como un constructo de segundo orden (Datu et al., 2016).

El CP ha sido ampliamente utilizado en el contexto industrial-organizacional, demostrando su relevancia en la predicción de diversos indicadores deseables para las organizaciones, tales como satisfacción laboral, compromiso organizacional y desempeño laboral, entre otros (ver Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Adicionalmente, tal y como ha ocurrido previamente con otros constructos originados en el contexto organizacional, el CP ha comenzado a ser evaluado en ambientes académicos (Luthans et al., 2012; Riolli et al., 2012; Siu et al., 2014). Este hecho se justifica en la noción de que, desde un punto de vista psicológico, las actividades que realizan los estudiantes presentan similitudes con las que realizan los trabajadores (Salanova, Schaufeli, Martínez & Bresó, 2009). Es decir, escuelas y universidades son lugares en donde los estudiantes “trabajan” asistiendo a clases y llevando a cabo proyectos por los cuales son evaluados y reconocidos por sus pares, profesores y directivos (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Si aceptamos esta idea, el CP académico puede ser entendido como: 1) tener confianza en sí mismo (autoeficacia) para emprender y dedicar el esfuerzo necesario con el propósito de lograr el éxito en tareas académicas retadoras; 2) hacer una atribución positiva (optimismo) sobre los sucesos educativos presentes y futuro; 3) perseverar hacia el cumplimiento de objetivos relacionados con sus estudios (esperanza) y reorientar las trayectorias de éstos si fuera necesario mantenerse y recuperarse (resiliencia) para lograr el éxito académico (Carmona-Halty, Schaufeli & Salanova, 2019).

La investigación reciente confirma el rol del CP académico en una serie de variables relacionadas al bienestar y desempeño académico. Por ejemplo, Luthans et al. (2012) –usando un



diseño transversal– reportan relaciones directas entre CP y desempeño académico en una muestra de estudiantes universitarios norteamericanos ($n = 95$). En una muestra similar ($n = 141$), Riolli et al. (2012) reportan que el CP académico media la relación entre estrés y satisfacción vital. Liao y Liu (2015) encontraron relaciones positivas entre CP académico y competencia en estudiantes universitarios asiáticos ($n = 300$). En una muestra similar ($n = 643$), Liu et al. (2015) reporta relaciones positivas entre CP académico y ajuste académico. En la misma línea, Siu et al. (2014) – usando un diseño longitudinal– reporta relaciones recíprocas entre CP académico y engagement ($n = 200$). Finalmente, en una muestra de estudiantes españoles ($n = 682$), Ortega–Maldonado y Salanova (2018), describen relaciones directas entre CP, y estrategias de afrontamiento, satisfacción y desempeño. En un contexto escolar –usando un diseño transversal– Datu y Valdez (2016) reportan que el CP académico predice el engagement, florecimiento, felicidad y afectos positivos de los estudiantes Filipinos ($n = 600$). En una muestra similar –usando un diseño longitudinal– Datu et al. (2016) reportan que el CP académico promueve la motivación, engagement y el desempeño ($n = 384$). Finalmente, Carmona–Halty, Schaufeli y Salanova (2019) reportan relaciones directas entre CP y desempeño académico en una muestra de estudiantes chilenos ($n = 771$).

Indicadores de Bienestar y Desempeño Académico

Tres diferentes indicadores de bienestar académico han sido considerados en la presente investigación: 1) engagement académico, 2) emociones positivas vinculadas a los estudios, y 3) satisfacción escolar. Adicionalmente, hemos incluido el desempeño académico como un indicador objetivo de funcionamiento óptimo de los estudiantes. Todos estos indicadores han demostrado estar relacionados directamente al CP académico o indirectamente a través de alguna de sus dimensiones constituyentes (Datu & Valdez, 2016; Datu et al., 2016; Riolli et al., 2012; Siu et al., 2014). Describimos brevemente cada una de ellas.

El constructo engagement académico hace alusión a un estado mental positivo caracterizado por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). La investigación previa ha demostrado que el engagement académico depende de los recursos personales (Luthans et al., 2012) y de las demandas percibidas como desafiantes (Salmela–Aro & Upadaya, 2014). Adicionalmente, el engagement académico tiene consecuencias positivas para los estudiantes, tales como mayores niveles de eficacia académica, satisfacción y un mejor desempeño académico (Salanova et al., 2009). Las emociones positivas hacen alusión a una respuesta multi–sistémica que emerge cuando las personas perciben un cambio favorable en sus circunstancias actuales (Fredrikson, 2013). La investigación en torno a la teoría de ampliación y construcción (Fredrikson, 1998) ha demostrado que la experimentación de emociones positivas favorece la construcción de recursos físicos, psicológicos y sociales de las personas, ayudándolas a enfrentar de mejor manera los desafíos de la vida diaria (Fredrikson, 1998; 2013). En un contexto académico, la investigación ha encontrado que la experimentación de emociones positivas vinculadas al estudio influye en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Villavicencio & Bernardo, 2012). Específicamente, se han reportado relaciones recíprocas entre la experimentación de emociones positivas y diversas variables de tipo cognitivo–motivacional (p.e., pensamiento creativo, motivación académica y engagement) vinculadas al desempeño y compromiso académico (Pekrun, 1992; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Villavicencio & Bernardo, 2013). El constructo satisfacción hace alusión a la valoración global (p.e., satisfacción vital) o particular (p.e., satisfacción familiar, laboral, social) que realiza una persona en relación a uno o más aspectos de su vida (Diener, Oishi & Lucas, 2003). En un contexto académico, la satisfacción escolar examinaría el juicio que realiza un estudiante en relación a las actividades que rodean su rol como tal.

A modo de síntesis, el presente estudio tiene como objetivo examinar el rol predictivo del constructo capital psicológico en el bienestar y desempeño académico de una muestra de estudiantes secundarios chilenos. De esta manera, planteamos las siguientes hipótesis: 1) el CP académico tendrá un efecto directo significativo en el engagement académico; 2) el CP académico tendrá un efecto directo significativo en las emociones positivas vinculadas a los estudios; 3) el CP tendrá un efecto

directo significativo en la satisfacción escolar; y 4) el CP tendrá un efecto directo significativo en el desempeño académico de los estudiantes.

Método

Participantes y Procedimiento

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual participaron voluntariamente 650 estudiantes secundarios chilenos provenientes de tres escuelas diferentes (cada una de ellas alberga a 700 estudiantes secundarios aproximadamente). Los estudiantes, al momento de participar del estudio, tenían entre 14 y 17 años de edad ($M = 15.83$; $DS = 1.78$) y el 51% de ellos son niñas. De los 650 estudiantes, el 30% tenía 14 años, el 20% tenía 15 años, el 25% tenía 16 años, y el 25% tenía 17 años.

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación mayor que tiene por objetivo examinar el rol de diferentes variables no intelectivas en el desempeño académico de estudiantes secundarios y universitarios chilenos, y ha sido sometido a un comité de ética institucional. Una autorización escrita para realizar el estudio fue otorgada por los directores, estudiantes y apoderados. Siguiendo las condiciones solicitadas por los establecimientos participantes, la recolección de datos se realizó en sesiones grupales de 25 estudiantes a través de un procedimiento electrónico. Cada estudiante tenía un computador a su disposición en donde previamente habían sido cargados los cuestionarios. Los estudiantes tomaron alrededor de 15 minutos en responder el cuestionario y la recopilación de los datos tomó dos semanas.

Medidas

El capital psicológico académico fue medido usando el *Psychological Capital Questionnaire* (Avey, Avolio & Luthans, 2011) adaptado al contexto académico (Martínez, Meneghel, Carmona-Halty & Youssef-Morgan, 2019). Este cuestionario comprende 12 ítems que miden las cuatro dimensiones del constructo capital psicológico académico (i.e., esperanza, eficacia, resiliencia y optimismo) con un formato de respuesta con puntajes comprendidos entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (completamente de acuerdo). El índice *alpha* para la medida de CP académico en este estudio fue de .83.

El engagement académico fue medido usando la versión en español para estudiantes del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-9, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) adaptada al contexto académico chileno (Carmona-Halty, Schaufeli, & Salanova, 2019). Esta escala incluye 9 ítems que miden las tres dimensiones del constructo engagement (vigor, dedicación y absorción) con un formato de respuesta que fluctúa entre 0 (nunca) y 6 (siempre). Para los fines de este estudio, se excluyó la tercera dimensión del constructo (absorción) debido a que vigor y dedicación constituyen las dimensiones centrales del constructo engagement (Schaufeli & Salanova, 2007). El índice *alpha* para la medida de engagement académico en este estudio fue de .84.

Las emociones positivas relacionadas al estudio se midieron utilizando seis ítems construidos especialmente para este estudio tomando como referencia la escala *Job-Related Affective Well-Being Scale* (Van Katwyk, Fox, Spector & Kelloway, 2000). Los estudiantes respondieron, utilizando una escala con puntuaciones comprendidas entre 1 (*nunca*) y 5 (*siempre*), en relación a la frecuencia con que se sienten: a gusto, con energía, entusiasmados, inspirados, satisfechos y relajados con sus estudios durante los últimos meses. Estos ítems han sido creados considerando la dimensión de activación (alta y baja) del modelo circunplejo de las emociones (*circumplex model*) de Russel (1980). Por lo tanto, es posible diferenciar entre emociones positivas de alta activación (energía, entusiasmo, inspiración) y emociones positivas de baja activación (a gusto, satisfecho, relajado). El índice *alpha* para la medida de emociones positivas en este estudio fue de .80.

La satisfacción escolar –entendida como la evaluación cognitiva (favorable/desfavorable) relativa al diferentes aspectos de la vida académica de un estudiante– fue medida con cuatro ítems construidos especialmente para este estudio. Utilizando un formato de escala de caras (*face scale*) con puntuaciones comprendidas entre 1 (cara triste) y 5 (cara alegre), los estudiantes respondieron qué tan satisfechos están en relación a: 1) sus profesores; 2) sus compañeros de curso; 3) su colegio; y 4) su desempeño. El índice *alpha* para la medida de satisfacción en este estudio fue de .75.



El desempeño académico fue medido a partir del promedio de notas obtenidas por los estudiantes en dos asignaturas: matemáticas y lenguaje y comunicación. De acuerdo al sistema de evaluación chileno, las calificaciones tienen un rango que fluctúa entre 1.0 y 7.0. Para los objetivos de este estudio, el promedio de notas fue entregado por los directores de cada colegio participante

transcurridos dos meses después de la aplicación de los cuestionarios descritos anteriormente. El promedio final de notas incluye medidas de desempeño que abarcan evaluaciones realizadas durante todo el semestre académico. Es decir, antes, durante y después de la aplicación de los cuestionarios.

Análisis de Datos

Los análisis preliminares incluyen medidas de tendencia central (media y desviación estándar), índices de fiabilidad (alfa y omega), e índice de correlación entre todas las variables incluidas en el estudio. Estos análisis fueron realizados con los paquetes estadísticos IBM SPSS 21.0 y MPLUS 7.0. Los análisis siguientes se realizaron con AMOS 21.0. En primer lugar, para comprobar el sesgo de la varianza común en los datos, se realizó el test de factor único de Harman. En segundo lugar, se realizó un análisis de sendero (*path analysis*) para examinar el efecto del CP académico en el bienestar y desempeño académico. Para examinar el ajuste del modelo propuesto (ver figura 1) se utilizaron índices absolutos y relativos de ajuste: ji-cuadrado (χ^2) y ji-cuadrado relativo (χ^2/df); RMSEA (Root-Mean-Squared Error of Approximation); IFI (Incremental Fit Index); CFI (Comparative Fit Index); y SRMR (Standardized Root Mean Residual). Finalmente, para determinar si el modelo propuesto es una buena representación de los datos recogidos, seguimos los criterios de la European Journal of Psychological Assessment (EJPA; Schweizer, 2010) y recomendaciones previas (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006). Esto es, valores de IFI y CFI superiores o cercanos a 0.95, e inferiores o muy próximos a 0.06 y 0.08 para RMSEA y SRMR, respectivamente, se consideran como aceptables. Además, dado que el estadístico χ^2 es sensible al tamaño muestral, se acepta un valor inferior a cinco para el estadístico χ^2/gl .

Resultados

Análisis Preliminares

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos, índices alpha y omega, y los coeficientes de correlación para todas las dimensiones incluidas en el estudio. La consistencia interna obtenida con el índice alpha fue adecuada para todas las dimensiones. Sin embargo, este índice ha recibido algunas críticas respecto de su utilidad, razón por la cual se examinó el índice omega (Sijtsma, 2009). Este índice confirma adecuados niveles de fiabilidad para todas las variables utilizadas. Adicionalmente, la matriz de correlación muestra que todas las variables se relacionan significativamente en la muestra utilizada.

El resultado del test de factor único de Harman, muestra que el modelo obtiene un ajuste por debajo de los estándares propuestos en la literatura (Schreiber et al., 2006; Schweizer, 2010): $\chi^2(36) = 976.95$; $\chi^2/df = 18.09$; RMSEA = .16, 90% CI [.15, .17]; IFI = .76; CFI = .76; SRMR = .98. Esto significa que el sesgo de varianza común no afecta los datos de la investigación, y por tanto, la varianza de las variables puede deberse a los constructos evaluados y no al método de evaluación.

Tabla 1
 Medias (*M*), Desviación Estándar (*DE*), índices alpha (α), índices omega (Ω) y matriz de correlación de las variables estudiadas (*n* = 650)

	M	DE	Ω	1	2	3	4	5
1. Capital Psicológico	3.65	.72	.81	(.83)				
2. Engagement	3.22	.86	.79	.68**	(.84)			
3. Emociones Positivas	3.08	.79	.82	.60**	.75**	(.80)		
4. Satisfacción Escolar	3.81	.74	.79	.48**	.50**	.45**	(.75)	
5. Desempeño Académico	5.32	.99	na	.27**	.17**	.29**	.20**	na

Nota** = $p < .001$. En la diagonal y en paréntesis, índice de fiabilidad alpha (α). na = no aplica

Modelamiento de Ecuaciones Estructurales

El CP académico y los indicadores de bienestar y desempeño académico fueron representados como variables latentes en el modelo estructural (ver Figura 1). Específicamente, el CP académico incluye cuatro indicadores que corresponden a las dimensiones del constructo (eficacia, esperanza, resiliencia y optimismo); el engagement incluye dos indicadores que corresponden a las dimensiones centrales del constructo (vigor y dedicación); las emociones positivas incluyen dos indicadores que corresponden con la dimensión activación en el modelo circuplejo de emociones (alta y baja activación); satisfacción escolar incluye dos indicadores: satisfacción interpersonal (profesores y compañeros) y satisfacción académica (colegio y estudios); el desempeño académico incluye dos indicadores: matemáticas y lenguaje y comunicación.

El ajuste del modelo propuesto supera las recomendaciones propuestas en la literatura (Schreiber et al., 2006; Schweizer, 2010) demostrando ser una buena representación de los datos recolectados en el presente estudio: $\chi^2(50) = 357.35$; $\chi^2/df = 7.14$; RMSEA = .08, 90% CI [.07, .09]; IFI = .92; CFI = .92; SRMR = .05. Adicionalmente, se observa que todos los efectos poseen significación estadística ($p < .001$), explicando un 75% de la varianza del constructo engagement, un 71% del constructo emociones positivas, un 45% del constructo satisfacción escolar, y un 14% del desempeño académico de los estudiantes.

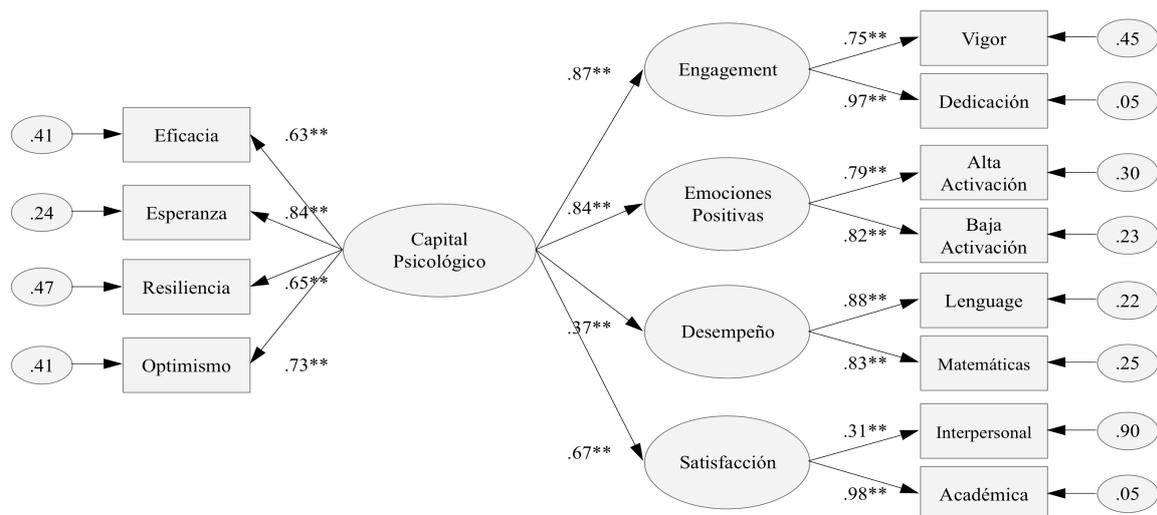


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de capital psicológico académico, bienestar y desempeño

Nota** = $p < .001$

Discusión

El objetivo de este estudio fue examinar el rol predictivo del CP académico en tres indicadores de bienestar académico (engagement académico, emociones positivas vinculadas a los estudios y satisfacción escolar) y en el desempeño de una muestra de estudiantes secundarios chilenos.

La investigación previa en torno al CP ha sido realizada en contextos laborales y pre-profesionales de estudiantes universitarios (Luthans et al., 2012; Riolli et al., 2014; Siu et al., 2014). El presente trabajo contribuye a la escasa literatura que examina el rol del CP en el ámbito escolar, examinando su relevancia y aplicabilidad en este contexto (Datu & Valdés, 2016; Datu et al., 2016). De esta manera, nuestros resultados coinciden con estudios previos y nos permiten concluir que aquellos estudiantes que poseen altos niveles de CP académico: 1) con mayor probabilidad se vincularán con energía (vigor) y compromiso (dedicación) en sus actividades académicas (Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2019; Siu et al., 2014); 2) experimentarán con mayor frecuencia, emociones positivas (de alta y baja activación) en relación a sus estudios (Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2018); 3) harán una evaluación satisfactoria sobre sus relaciones interpersonales y sobre su rol como estudiante dentro del colegio (Ortega-Maldonado & Salanova, 2018); y 4) obtendrán mejores calificaciones (Carmona-Halty, Schaufeli & Salanova, 2019).

Implicaciones para la Psicología Educacional

La principal implicancia de nuestro estudio se relaciona con las posibles consecuencias positivas derivadas de incrementar los niveles de CP de los estudiantes de secundaria. Esto es, junto con desarrollar las habilidades académicas de los estudiantes, nuestro estudio ofrece evidencia respecto de la necesidad de desarrollar también sus recursos personales (en forma de CP). En esta dirección, una de las características del CP es que puede ser modificado a través de un programa de entrenamiento específico (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). En esta dirección, la intervención en capital psicológico (ICP; Luthans, Avey, Avolio, Norman & Combs, 2006) ha demostrado ser eficaz en muestras de trabajadores (Luthans, Avey & Patera, 2008) y estudiantes universitarios (Luthans, Avey, Avolio & Peterson, 2010). Un paso adicional en esta materia puede ser la adaptación de la ICP en contextos escolares como una manera de fomentar diversas consecuencias positivas para los estudiantes, tales como las descritas en esta investigación (i.e., engagement, emociones positivas y desempeño). La ICP se focaliza en el desarrollo de los recursos personales que comprenden el CP. Es

decir, la ICP implica la adquisición de creencias de autoeficacia; el desarrollo de creencias realistas y constructivas; el diseño de metas, rutas y estrategias de superación de obstáculos; y la evaluación y visualización de potenciales riesgos e influencias externas.

Limitaciones e Investigaciones Futuras

Es importante mencionar algunas de las limitaciones más evidentes de nuestro trabajo. En primer lugar, su diseño transversal nos impide hacer cualquier interpretación causal. En esta dirección, examinar los antecedentes y consecuentes del CP académico en ambientes escolares, utilizando un diseño longitudinal es un gran reto de investigación futura. Por otra parte, dado que utilizamos medidas de auto reporte, nuestros resultados pueden incluir un sesgo de varianza derivado del método común. Para minimizar ese sesgo, utilizamos el test de factor único de Harman e incluimos diferentes tipos de medida para medir las variables estudiadas (tres escalas de tipo Likert, una escala de caras y una medida objetiva). Adicionalmente, previo a la recolección de los datos, consideramos algunas de las recomendaciones descritas en la literatura para disminuir este sesgo, tales como incluir diferentes formatos de respuesta e indicadores objetivos de desempeño (ver Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Con todo, incluir medidas de reporte externo como por ejemplo, la percepción del profesor en relación a los indicadores de bienestar utilizados, o en relación al PC de los estudiantes, puede resultar interesante en la investigación futura. Finalmente, una importante línea de investigación futura, a nuestro juicio, es la incorporación de algunas variables del profesor en relación a los recursos personales de los estudiantes. Por ejemplo, su propio CP, el significado que le atribuye a su trabajo, las emociones que experimenta en el mismo, y la relación que establece con sus estudiantes, podría ofrecer información relevante dirigida a comprender cómo interactúan y se influyen ambos actores en término de los constructos abordados en el estudio.

Nota Final

El presente estudio proporciona evidencia respecto de la aplicabilidad del CP en contextos de educación secundaria, ampliando su tradicional alcance referido a contextos laborales y pre-profesionales. Adicionalmente, este estudio ofrece evidencia respecto de las consecuencias positivas (bienestar y desempeño) derivadas de la presencia de los recursos psicológicos que configuran el constructo CP: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.



Referencias

- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leader Quarterly*, 22, 282–294. doi: 10.1016/j.leaqua.2011.02.004.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-018-9963-5.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-019-00227-8.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01017.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: The mediating role of psychological capital – A three-wave study among students. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00306.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. (2016). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 260–270. doi: 10.1080/17439760.2016.1257056.
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399–405. doi: 10.1007/s40299-015-0254-1.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403–425. doi: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145056.
- Fredrikson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300.
- Fredrikson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. doi: 10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. doi: 10.1037/1089-2680.6.4.307.
- Liao, R. & Liu, Y. (2015). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 36, 31–36. doi: 10.1016/j.nedt.2015.07.003.
- Liu, C., Zhao, Y., Tian, X., Zou, G., & Li, P. (2015). Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital. *Nurse Education Today*, 35(6), 754–759. doi: 10.1016/j.nedt.2015.02.002.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 387–393. doi: 10.1002/job.373.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resources Development Quarterly*, 21, 41–66. doi: 10.1002/hrdq.20034.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209–221. doi: 10.5465/AMLE.2008.32712618.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253–259. doi: 10.1080/08832323.2011.609844.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive

- approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 4, 339–366. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324.
- Luthans, F., Youssef–Morgan, C. M., & Avolio, B. (2015). *Psychological Capital and Beyond*. New York: Oxford University Press.
- Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona–Halty, M., & Youssef–Morgan, C. M. (2019). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire 12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-019-00276-z.
- Ortega–Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: The role of meaning–focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390–402. doi: 10.1080/13562517.2017.1391199.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. doi: 10.1207/s15326985ep3702_4.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879–903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879.
- Riulli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital buffer to student stress. *Psychology*, 3(12A), 1202–1207. doi: 10.4236/psych.2012.312A178.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161–1178. doi: 10.1037/h0077714.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23, 53–70. doi: 10.1080/10615800802609965.
- Salmela–Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137–151. doi: 10.1111/bjep.12018.
- Salmela–Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60–67. doi: 10.1027/1015-5759/a000091.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross–national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. doi: 10.1177/0013164405282471.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. En S. W. Gilliland, D. D., Steiner, & D. P., Skarlicki (Eds), *Research in Social Issues in Management: Managing social and ethical issues in organizations*. (pp. 135–177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K. Barlow, E., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational research*, 99(6), 323–338. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338.
- Schweizer, K. (2010). Some guidelines concerning the modelling of traits and abilities in test construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 1–2. doi: 10.1027/1015-5759/a000001.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach’s alpha. *Psychometrika*, 74, 107–120. doi: 10.1007/s11336-008-9101-0.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationship with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15, 979–994. doi: 10.1007/s10902-013-9459-2.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the job–related affective



- well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219–230. doi: 10.1037/1076–8998.5.2.219.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2012). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329–340. doi: 10.1111/j.2044–8279.2012.02064.x.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2013). Negative emotions moderate the relationship between self-efficacy and achievement of Filipino students. *Psychological Studies*, 58(3), 225–232. doi: 10.1007/s12646–013–0193–y.

Received: 07/12/2017
Accepted: 03/18/2019