

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Trabajo de Integración Final [TIF]

# Clima escolar, capital psicológico y motivación en estudiantes de dos escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires [AMBA]

Alumna: Karina Elizabeth Leanza (B00037974-P1)

Tutora: Lic. Lucila Arruabarrena

Fecha: Febrero 2025

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

# Índice General

Resumen ..... 3

Abstract ..... 4

Introducción ..... 5

Metodología ..... 11

Diseño ..... 11

Participantes ..... 11

Instrumentos ..... 12

Procedimiento ..... 14

Análisis de Datos ..... 14

Resultados ..... 14

Datos Descriptivos ..... 14

Comparación de Grupos ..... 17

Correlación entre Variables ..... 19

Conclusión y Discusión ..... 20

Referencias Bibliográficas ..... 24

Anexos ..... 29

Anexo I. Descripción de los Establecimientos ..... 29

Anexo II. Cuestionario Sociodemográfico ..... 30

Anexo III. Cuestionario de Capital Psicológico [PCQ] ..... 30

Anexo IV. Cuestionario de Motivación [MSLQ] ..... 32

Anexo V. Cuestionario de Clima Escolar [CES] ..... 35

## Resumen

El objetivo de esta investigación es describir y comparar el clima escolar, el capital psicológico y la motivación entre los alumnos de dos instituciones del Área Metropolitana Buenos Aires [AMBA]. La investigación es cuantitativa, con un diseño no experimental, alcance correlacional, y corte transversal. Se tomó una muestra de 100 participantes, 50 alumnos del establecimiento A y 50 del establecimiento B, que cursaban el 5to o 6to año del nivel secundario. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó la Escala del Clima Social Escolar [CES], el Cuestionario de Capital Psicológico [PCQ] y Escala de Motivación del Motivated Scale Learning Questionnaire [MSLQ]. Entre los principales resultados, se observaron diferencias significativas entre los establecimientos en todas las dimensiones del capital psicológico, todas las dimensiones de la motivación, a excepción del pensamiento crítico y todas las dimensiones del clima escolar. Los resultados sugieren que el establecimiento con mejores condiciones de infraestructura y recursos materiales, tecnológicos, operacionales, pedagógicos y organizacionales, presenta los niveles más altos en estas variables. También se hallaron algunas diferencias según el curso académico y el sexo de los participantes. Por último, se encontraron correlaciones positivas entre la motivación, el capital psicológico y el clima escolar, como así también, una tendencia general hacia la disminución del optimismo conforme avanza la edad de los alumnos. Se concluyó la utilidad del estudio para las instituciones educativas y los profesionales de psicología de las áreas afines que mejorar las condiciones escolares y potenciar las capacidades de los estudiantes.


***Palabras clave:*** Capital psicológico, clima escolar, motivación, educación secundaria.

## Abstract

The aim of this research is to describe and compare school climate, psychological capital and motivation among students in two institutions in the Buenos Aires Metropolitan Area [AMBA]. The research is quantitative, with a non-experimental design, correlational scope, and cross-sectional. A sample of 100 participants was taken, 50 students from school A and 50 from school B, who were in the 5th or 6th year of secondary school. The School Social Climate Scale [CES], the Psychological Capital Questionnaire [PCQ] and the Motivated Scale Learning Questionnaire [MSLQ] were used as data collection instruments. Among the main results, significant differences were observed among the schools in all dimensions of psychological capital, all dimensions of motivation except critical thinking and all dimensions of school climate. The results suggest that the school with the best infrastructure conditions and material, technological, operational, pedagogical and organizational resources has the highest levels in these variables. Some differences were also found according to the academic year and sex of the participants. Finally, positive correlations were found between motivation, psychological capital and school climate, as well as a general tendency towards a decrease in optimism as students' age increases. The usefulness of the study for educational institutions and psychology professionals in related areas to improve school conditions and enhance students' abilities was concluded.


***Key words**:* Psychological capital, school climate, motivation, secondary education.

## Introducción

En la actualidad las principales investigaciones sobre las problemáticas en la educación argentina parecen apuntar fundamentalmente a la adaptación hacia nuevas tecnologías, sobre todo luego del impulso que cobró a causa de la pandemia por Covid-19 (Puiggrós, 2020; Schwal, 2021). Por ejemplo, Expósito y Marsollier (2020) destacaron oportunamente la relevancia de la educación en línea. Y se ha debatido, y aún debate, extensamente sobre las consecuencias en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global (Hernández, 2020).

Superado el reto del mantenimiento de las clases durante el confinamiento, se discute si las decisiones en situación de emergencia fueron las más favorables, si la estructura y los programas fueron correctamente adaptados o si fueron parches para sobrellevar la situación (Schwal, 2021). De lo que no quedan dudas es que la educación es un derecho humano fundamental (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024) y que los aliados claves han sido los docentes (Expósito y Marsollier, 2020). Sin embargo, el foco de esta investigación está puesto en los alumnos.

Godoy y Campoverde (2016) sostienen que, en el aula, se dan las interacciones más genuinas entre docentes y estudiantes, siendo la motivación la dimensión formadora de experiencias favorables o desfavorables, no solo en diada alumno-docente, sino en los alcances entre los propios actores. Es decir, como un factor intrínseco en estudiantes y educadores.

Asimismo, se define la motivación como aquella fuerza que impulsa a una persona hacia una acción específica, y es esencial para mantener y concluir el aprendizaje (Pereira, 2009). Esta puede ser interna o externa, y se suele explicar en

términos de factores como el sentido de compromiso o la coerción, respectivamente (Villarreal-Fernández y Arroyave-Giraldo, 2022).

Otro factor fundamental para entender la dinámica en las aulas es el clima escolar, es decir, la percepción que tienen los estudiantes del ambiente escolar, que es el resultado de varios factores ambientales, físicos, materiales, organizacionales, operacionales y sociales, reunidos en un lugar específico para realizar una tarea escolar (Gálvez et al., 2019). El enfoque principal para el análisis de este concepto será la clase presencial.

Para ello, resulta necesario ampliar los conocimientos que se tienen sobre la dinámica en las aulas, por lo que el capital psicológico se torna un constructo importante, que alude al *quién soy* de una persona. Este constructo refiere al estado de desarrollo psicológico que representa la valoración positiva que una persona tiene de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Schönfeld y Mesurado, 2020).

Durante las últimas décadas las investigaciones han llegado a un consenso sobre los múltiples factores que influyen en la retención de los estudiantes, acentuando la interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Pintrich y García (1991) se propusieron evaluar las estrategias de aprendizajes y motivación, para esto diseñaron el *Motivated Strategies Learning Questionnaire* [MSLQ], guiados por un marco teórico-social en el que la motivación es una dinámica ligada al contexto y que las estrategias de aprendizaje se encuentran bajo el control del alumno (Inzunza et al., 2018).

Una investigación llevada adelante por Moreira (2021) acerca de las variables intencionalidad, motivación, interés, autoeficacia, autorregulación y aprendizaje personalizado, específicamente de la materia *física,* señala que el mayor desafío de la enseñanza en el nivel de educación secundaria y superior es despertar el interés por la

misma y por aprenderla significativamente, que las condiciones para la ocurrencia del aprendizaje significativo es mucho más que motivación, incluye a su vez el interés y el involucramiento de los profesores.

Por su parte, Quiroz et al. (2020) en una investigación de la Universidad Nacional de Quilmes acerca de la relación entre la Oportunidad de Aprendizaje [OdA] y el rendimiento, concluyeron que la OdA individual del alumno se relaciona positivamente con los resultados obtenidos en las pruebas académicas, destacando las dimensiones: antecedentes académicos, percepción de la práctica docente y la motivación por la Ciencia.

En la escuela, los distintos niveles están planificados como etapas secuenciales que los alumnos deben realizar *encadenando* aprendizajes para lograr finalizar los estudios, esto independientemente de las desigualdades, de los tiempos de cada uno, de sus trayectorias reales y no solo teóricas, en fin, de las individualidades (Núñez, 2020). Veleda (2014) expresa que el acceso a la educación escolar en condiciones desfavorables no permite participar integralmente de experiencias de escolaridad marcadas por el distanciamiento social, la principal problemática que señala es la división de los estudiantes según su nivel socioeconómico que produce circuitos educativos desiguales que repercuten en las experiencias de socialización, las condiciones de aprendizaje y los saberes obtenidos.

Sin ir más lejos, la pandemia dejó en evidencia muchas de estas desigualdades; pero también puso en agenda que la escuela es más que educación. Así, respecto al vínculo docente-alumno, García y Manga (2013) afirman que existe una vida relacional en cualquiera de estos espacios de convivencia que impacta en la calidad de vida de los involucrados y lo común es que se actúe de acuerdo a lo aprendido en la casa. Parma (2022) dice que lo que necesitan los alumnos es que los tiempos posibiliten a los

educadores conocer y enmendar las dificultades que estos puedan presentar, algo difícil en la era de la inmediatez.

Entre los resultados más relevantes que se han podido observar, Rodríguez Mendoza (2018) refiere que más de la mitad de los alumnos afirma que el trato de los profesores es amigable solo *algunas veces,* mientras que el 65% sostiene que, casi siempre y siempre, los profesores están preocupados por hacer cumplir las normas o disposiciones del colegio. Por último, el 63.9 % respondió que estos se preocupan constantemente por su aprendizaje.

Como bien afirma 2014), el aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje, pero estas están medidas por múltiples factores como el contenido y la manera en que se adapta, la diada docente-alumno, la comunicación y los métodos de enseñanza. Parma (2022) agrega que, un ambiente escolar agradable, comprensivo y estimulante facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y las responsabilidades, como así también favorece la motivación y la socialización.

En este sentido, las herramientas digitales representan un gran motor en las experiencias de aprendizaje, pero han sido promovidas en base a lógica individual y técnica (Schwal, 2021). Esta situación genera un obstáculo que impide sustituir las experiencias colectivas que la escuela tradicional promueve, lo que afecta el clima social (Álvarez et al., 2020).

Adrogué y Orlicki (2022) se propusieron estimar las fuentes y dimensiones de las desigualdades educativas entre los estudiantes de último año de escuelas secundarias. Sus hallazgos indican que aproximadamente el 30% de las diferencias en el desempeño estudiantil se explican por variaciones entre escuelas, mientras que el 70% se debe a diferencias dentro de las mismas. Además, sugieren que los estudiantes más

jóvenes, aquellos que no han repetido ningún año escolar y los que no tienen responsabilidades parentales obtienen mejores resultados en las evaluaciones. Finalmente, encuentran que las escuelas privadas y urbanas tienden a tener mejores resultados en comparación con otras.

La exploración de antecedentes pone en evidencia la relación positiva entre el capital psicológico y el rendimiento en una muestra de estudiantes y trabajadores (Luthans y Youseff, 2007). También se observa cierta retroalimentación entre niveles altos de capital psicológico, compromiso y la capacidad de logro (Luthans et al., 2010), mientras otras investigaciones coinciden en que existe una asociación positiva entre el capital psicológico, la salud y el bienestar (Siu et al., 2014).

Por su parte, Schönfeld y Hess (2019) han asociado el capital psicológico, *engagement* y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario, evidenciando que existen asociaciones estadísticamente significativas de carácter positivo entre estas variables. En la misma línea, Schönfeld (2022) afirma que niveles bajos de compromiso o una trayectoria decreciente del mismo a lo largo del tiempo podrían ser provocados, entre otros factores, por bajos índices de capital psicológico. Se concluye entonces que el capital psicológico de los estudiantes tiene un papel fundamental en la promoción del compromiso académico (Schönfeld y Mesurado, 2023).

En otros ámbitos se han confirmado las conexiones positivas entre el capital psicológico y el comportamiento laboral innovador (Klaeijsen et al., 2018; Sun y Huang, 2019); arribando a la conclusión de que aquellos empleados que poseen altos recursos psicológicos son propensos a generar, promover e implementar exitosamente ideas creativas y novedosas en su trabajo (Salessi, 2020).

La propuesta busca entonces investigar la relación entre estas variables en las escuelas A y B del AMBA, a las cuales se tiene acceso. Las condiciones del

establecimiento A incluyen salones en buen estado, mejoras de propuestas educativas y didácticas, correcta utilización de la tecnología, espacios de socialización y de mediación escolar, considerados aspectos trascendentales en una de las instituciones. En cambio, en el establecimiento B predominan dificultades en el aspecto edilicio, un orden normativo y una autoridad docente escasamente legítimos, lo que daría lugar a frecuentes disrupciones de la actividad áulica, dificultando el proceso de aprendizaje y resultando en un pobre desempeño académico.

Entendiendo la complejidad del contexto educativo, con variables tales como la dificultad de comprensión de ciertos contenidos, presión de cumplir con plazos y entregas, conflictos en las relaciones interpersonales o en la diada docente-alumno, resultaría beneficioso que los estudiantes tuvieran altos niveles de capital psicológico, cuya evidencia refleja que está asociado a la motivación, y es incluso retroalimentado por esta. En conjunto, capital psicológico y motivación, parecerían indicar un mejor clima en el aula. Por todo esto, cabe preguntarse: ¿qué diferencias existen entre el clima escolar, el capital psicológico y motivación entre los alumnos de los colegios A y B?

Se establece como objetivo general describir las diferencias entre el clima escolar, el capital psicológico y motivación entre los alumnos de los colegios A y B; y como objetivos específicos: comparar las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar en cada una de las dos escuelas; comparar el nivel de capital psicológico de los estudiantes en ambas escuelas; comparar los niveles de motivación de los estudiantes en ambas escuelas; relacionar el clima escolar, el capital psicológico y la motivación en los estudiantes de ambas escuelas; describir las variables percepción del clima escolar, capital psicológico y motivación en ambas escuelas en función de los datos sociodemográficos como sexo y curso al que asisten.

También se establecen las siguientes hipótesis: (H1) los estudiantes de la escuela A perciben un clima escolar más positivo que los estudiantes de la escuela B; (H2) los estudiantes de la escuela A tienen niveles más altos de capital psicológico que los estudiantes de la escuela B; (H3) los estudiantes de la escuela A tienen niveles más altos de motivación que los estudiantes de la escuela B; (H4) el clima escolar y el capital psicológico están positivamente relacionados con la motivación en ambas escuelas.

## Metodología

### Diseño

Se realizó una investigación cuantitativa con un diseño no experimental, ya que no se manipularon las variables. El alcance fue correlacional, puesto que se buscó conocer el grado de asociación entre las variables de estudio, y transversal ya que se describieron los resultados obtenidos en un único momento (Hernández Sampieri et al., 2018).

### Participantes

Los sujetos fueron seleccionados de manera intencional en los establecimientos educativos mencionados, por tanto, se utilizó un muestreo no probabilístico (Hernández Sampieri et al., 2018), cuyos criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Alumnos regulares de los cursos, 5to y 6to año.
- Que concurran a los establecimientos del AMBA seleccionados.

Y los criterios de exclusión fueron:

- Alumnos que no deseen participar de la investigación.
- Que presenten alguna condición que impida la correcta comprensión de la batería de instrumentos.

## Instrumentos

*Escala del Clima Social Escolar* [CES] de Moos et al. (1984); adaptación argentina de Casullo et al. (1998), cuyo objetivo fundamental es medir las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula. Tanto la escala original como su versión adaptada es de tipo dicotómica (verdadero o falso) y cuentan con 90 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones, que se describen a continuación.

Dimensión Relacional o Relaciones: mide el grado de integración y apoyo entre los estudiantes, así como la libertad de expresión. Sus subescalas son: Implicación ([IM] α 0.87), es decir el interés y participación de los alumnos en las actividades de clase; Afiliación ([AF] α 0.73), es decir, nivel de amistad y colaboración entre los estudiantes; Ayuda ([AY] α 0.89), es decir, grado de apoyo y preocupación de los profesores por los alumnos.

La dimensión de Desarrollo Personal o Autorrealización, que evalúa la importancia de las tareas y el enfoque en los temas de las materias. Incluye: Tarea ([TA] α 0.78), es decir, el énfasis en completar las tareas y en el contenido de las materias; Competitividad ([CO] α 0.81), entendida como el grado de presión por obtener buenas calificaciones y el nivel de competencia entre alumnos.

La dimensión de Estabilidad o del Sistema de Mantenimiento, examina el cumplimiento de objetivos, organización y coherencia en la clase. Sus subescalas son: Organización ([OR] α 0.85), el orden y estructura en la realización de tareas escolares; Claridad ([CL] α 0.72), es decir, la existencia y conocimiento de normas claras y sus consecuencias; Control ([CN] α 0.79), el estricto seguimiento y penalización del incumplimiento de normas.

Y finalmente la dimensión del Sistema de Cambio, que evalúa la diversidad y novedad en las actividades de clase, incluida la subescala Innovación ([IN] α 0.90), entendida como el grado en que se introducen nuevas ideas y técnicas para estimular la creatividad de los alumnos.

Todos los coeficientes de consistencia interna corresponden a la adaptación a población nacional (Casullo et al., 1998).

*Cuestionario Capital psicológico* [PCQ] de Luthans et al. (2007), adaptada en Argentina por Schönfeld y Mesurado (2020). El instrumento original consta de 12 ítems que evalúan las cuatro dimensiones del capital psicológico: autoeficacia, esperanza, resiliencia, y optimismo. Los estudiantes debían evaluar las afirmaciones utilizando una escala tipo Likert que va de 1 a 6 puntos, ("Muy en desacuerdo" a "Muy de acuerdo"). El índice Alfa de Cronbach de manera global obtuvo 0.93; la dimensión de autoeficacia arrojó 0.74, la de esperanza un índice de 0.81, la de resiliencia de 0.73 y la de optimismo de 0.81. Las escalas puntúan de manera directa, cada dimensión; y las claves de corrección se encuentran en el anexo.

*Escala de Motivación del Motivated Scale Learning Questionnaire* [MSLQ] (García et al., 1988) en su versión breve, adaptada por Sabogal Tinoco et al. (2011). El mismo consta de 40 ítems con una escala Likert de 5 puntos, que va de 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre), encontrándose estructurada de la siguiente forma:

La subescala de Motivación: incluyen valoración de la tarea (ítems 20, 26 y 39) y ansiedad a las situaciones de examen (3, 12, 21 y 29). La subescala Estrategias de Aprendizaje, se organiza de la siguiente forma: elaboración (ítems 4,5 22, 24 y 25); estrategias de organización (ítems 13, 14, 23 y 40); pensamiento crítico (ítems 1, 6 y 15), autorregulación a la metacognición (ítems 16, 30, 31, 32, 34, 35 y 36), tiempo y

hábitos de estudio (ítems 2, 8, 17, 18, 33 y 38); autorregulación del esfuerzo (ítems 7, 9, 11, 19, 27 y 28), finalmente las metas de orientación intrínseca (ítems 10 y 37).

El análisis de confiablidad de consistencia interna indicó un α de Cronbach de 0.84.

### Procedimiento

Se solicitó autorización a los directivos de ambos establecimientos educativos, así mismo se realizó la toma del protocolo en un único momento para cada grupo, en simultáneo y mediante cuestionario autoadministrado de Google Forms, el cual pudieron completar desde sus celulares. En cuyo caso no lo autoricen o no se pueda realizar por este medio, se procedió a relevar los datos de forma manual.

### Análisis de Datos

En principio se realizó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk, observándose una distribución asimétrica en todas las variables estudiadas y sus dimensiones ($p<0.05$). A partir de la prueba de normalidad se definieron los análisis estadísticos a utilizar, en este caso U de Mann Whitney para las comparaciones y Rho de Spearman para las correlaciones. Para todo ello se utilizó el software SPSS v. 26, asumiéndose un nivel de significación del 5%.

## Resultados

### Datos Descriptivos

Los participantes tenían un promedio de edad de 17.14 años (DS=0.68), siendo el mínimo 16 y el máximo 19 años. De acuerdo con lo expresado en la descripción de datos sociodemográficos (ver Tabla I), la muestra presenta un predominio del sexo masculino y, en cuanto al nivel de estudios alcanzados, la mayoría se encuentra en sexto

año. En relación con el establecimiento, la muestra se encuentra distribuida de forma homogénea en los dos establecimientos seleccionados. Finalmente, es más alto el porcentaje de alumnos/as que no han repetido ningún año de la escuela secundaria.

**Tabla I.**
*Descripción de datos sociodemográficos.*

| Variables | Valores | Frecuencia | % |
|---|---|---|---|
| Sexo | Femenino | 46 | 46.0 |
| | Masculino | 54 | 54.0 |
| Establecimiento | Establecimiento A | 50 | 50.0 |
| | Establecimiento B | 50 | 50.0 |
| Curso | 5to año | 44 | 44.0 |
| | 6to año | 56 | 56.0 |
| Repitencia | Sí | 20 | 20.0 |
| | No | 80 | 80.0 |

Nota: N=100.

Como se observa en los puntajes de las variables analizadas y sus dimensiones (ver Tabla II), las medias no se aproximan a los valores mínimo y máximo, por lo que se afirma que estas variables no están influenciadas por valores atípicos.

**Tabla II.**
*Estadística descriptiva de las variables*

| Variable | M *[DS]* | Min. | Max. |
|---|---|---|---|
| A | 12.37 (2.699) | 6 | 18 |
| E | 16.34 (3.160) | 9 | 21 |
| R | 12.51 (1.812) | 8 | 16 |
| O | 7.28 (1.700) | 4 | 10 |
| M | 22.01 (3.899) | 14 | 30 |
| VT | 9.03 (2.963) | 6 | 15 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ANS | 12.98 (2.864) | 7 | 20 |
| EA | 109.09 (21.285) | 59 | 133 |
| EE | 17.88 (2.709) | 10 | 20 |
| EO | 12.47 (3.689) | 4 | 16 |
| PC | 9.77 (2.183) | 4 | 13 |
| AM | 23.49 (4.808) | 10 | 28 |
| TH | 18.23 (5.255) | 7 | 24 |
| AE | 20.68 (3.832) | 11 | 25 |
| MOI | 6.57 (1.695) | 2 | 9 |
| IM | 5.54 (3.605) | 0 | 10 |
| AF | 5.74 (2.980) | 0 | 10 |
| AY | 6.94 (3.237) | 0 | 10 |
| REL | 18.22 (9.348) | 1 | 30 |
| TA | 6.75 (1.783) | 3 | 10 |
| CO | 4.55 (2.037) | 0 | 9 |
| DP | 11.30 (2.780) | 5 | 18 |
| OR | 5.74 (3.021) | 0 | 10 |
| CL | 7.37 (1.952) | 1 | 10 |
| CN | 4.36 (1.453) | 0 | 9 |
| EST | 17.44 (4.158) | 1 | 23 |
| IN | 5.62 (2.608) | 0 | 9 |

Nota: A=Autoeficacia, E=Esperanza, R=Resiliencia, O=Optimismo, M=Motivación, VT=Valoración de la tarea, ANS=Ansiedad, EA=Estrategias de Aprendizaje, EE=Estrategias de elaboración, EO=Estrategias de organización, PC=Pensamiento crítico, AM=Autorregulación a la metacognición, TH=Tiempo y hábitos de estudio, AE=Autorregulación al esfuerzo, MOI=Metas de orientación intrínseca, IM=Implicación, AF=Afiliación, AY=Ayuda, REL=Relaciones, TA=Tareas, CO=Competitividad, DP=Desarrollo personal, OR=Organización, CL=Claridad, CN=Control, EST=Estabilidad, IN=Innovación.

**Comparación de Grupos**

Los alumnos del establecimiento A, en comparación con el B, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en todas las dimensiones del Capital Psicológico (autoeficacia, esperanza, resiliencia, optimismo), en la mayoría de las dimensiones de la Motivación (valoración de la tarea, estrategias de elaboración, estrategias de organización, autorregulación a la metacognición, tiempo y hábitos de estudio, autorregulación del esfuerzo, metas de orientación intrínseca), incluyendo la subescala estrategias de aprendizaje; y en todas las subescalas y dimensiones del Clima Escolar, a excepción de la dimensión tarea. En cambio, los alumnos del establecimiento B obtienen puntajes más altos en la dimensión ansiedad de la variable Motivación y en las dimensiones tarea y control del Clima Escolar (ver Tabla III).

**Tabla III.**
*Diferencia de grupos en función del Establecimiento.*

| Variable | A (n=50) | B (n=50) | Z | U | p. |
|---|---|---|---|---|---|
| | Rangos promedio | | | | |
| A | 60.08 | 40.92 | -3.337 | 2046.000 | .001 |
| E | 62.07 | 38.93 | -4.018 | 1946.500 | .000 |
| R | 64.71 | 36.29 | -4.964 | 1814.500 | .000 |
| O | 66.34 | 34.66 | -5.617 | 1733.000 | .000 |
| VT | 56.58 | 44.42 | -2.127 | 946.000 | .033 |
| ANS | 42.57 | 58.43 | -2.750 | 853.500 | .006 |
| EA | 60.37 | 40.63 | -3.405 | 756.500 | .001 |
| EE | 62.36 | 38.64 | -4.246 | 657.000 | .000 |
| EO | 58.96 | 42.04 | -2.992 | 827.000 | .003 |
| AM | 60.97 | 40.03 | -3.643 | 726.500 | .000 |
| TH | 62.56 | 38.44 | -4.184 | 647.000 | .000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| AE | 59.55 | 41.45 | -3.152 | 797.500 | .002 |
| MOI | 58.21 | 42.79 | -2.756 | 864.500 | .006 |
| IM | 70.04 | 30.96 | -6.798 | 273.000 | .000 |
| AF | 68.73 | 32.27 | -6.331 | 338.500 | .000 |
| AY | 69.21 | 31.79 | -6.569 | 314.500 | .000 |
| REL | 70.80 | 30.20 | -7.020 | 235.000 | .000 |
| TA | 42.48 | 58.52 | -2.804 | 849.000 | .005 |
| CO | 68.61 | 32.39 | -6.333 | 344.500 | .000 |
| DP | 58.39 | 42.61 | -2.740 | 855.500 | .006 |
| OR | 70.36 | 30.64 | -6.950 | 257.000 | .000 |
| CL | 70.66 | 30.34 | -7.104 | 242.000 | .000 |
| CN | 38.66 | 61.11 | -4.112 | 669.500 | .000 |
| EST | 70.45 | 29.96 | -7.045 | 223.000 | .000 |
| IN | 69.78 | 31.22 | -6.711 | 286.000 | .000 |

Nota: Estadístico utilizado: U. de Mann Whitney.

Los alumnos de 6to año presentan puntajes significativamente más altos que los de 5to año en las dimensiones pensamiento crítico, metas de orientación intrínseca y la subescala estrategias de aprendizaje de la Motivación. También en la dimensión tareas del Clima Escolar (ver Tabla IV).

**Tabla IV.**
*Diferencia de grupos en función del Curso.*

| Variable | 5to (n=44) | 6to (n=56) | Z | U | p. |
|---|---|---|---|---|---|
| | Rangos promedio | | | | |
| PC | 37.28 | 60.88 | -4.117 | 650.500 | .000 |
| MOI | 43.88 | 55.71 | -2.099 | 940.500 | .036 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| EA | 43.57 | 55.95 | -2.120 | 927.000 | .034 |
| TA | 38.16 | 60.20 | -3.825 | 689.00 | .000 |

Nota: Estadístico utilizado: U. de Mann Whitney.

Las mujeres presentan puntajes significativamente más altos que los varones en la dimensión pensamiento crítico de la Motivación. En cambio, los varones puntúan más alto en la dimensión competitividad del Clima Escolar (ver Tabla V).

**Tabla V.**
*Diferencia de grupos en función del Sexo.*

| Variable | Mujer (n=44) | Varón (n=56) | Z | U | p. |
|---|---|---|---|---|---|
| | Rangos promedio | | | | |
| PC | 56.82 | 45.12 | -2.048 | 951.500 | .041 |
| CO | 43.63 | 56.35 | -2.217 | 926.000 | .027 |

Nota: Estadístico utilizado: U. de Mann Whitney.

**Correlación entre Variables**

Para la matriz de correlaciones se incluyeron las cuatro dimensiones del Capital Psicológico, las dos grandes subescalas de la Motivación, las cuatro grandes dimensiones del Clima Escolar y la variable sociodemográfica Edad. Se observaron correlaciones positivas de todas las dimensiones del capital psicológico (autoeficacia, esperanza, resiliencia, optimismo) con la subescala estrategias de aprendizaje y con las dimensiones relaciones, desarrollo personal, estabilidad e innovación del Clima Escolar.

También se hallaron relaciones significativas y positivas de la subescala estrategias de aprendizaje perteneciente a la variable Motivación con todas las dimensiones del Clima Escolar. La subescala de Motivación propiamente dicha correlacionó positivamente con las dimensiones resiliencia y optimismo del Capital

Psicológico. Por último, se observó que la edad mantiene una relación significativa y negativa con el optimismo.

**Tabla VI.**
*Relación entre variables Capital Psicológico, Motivación, Clima Escolar y sus dimensiones, y variable sociodemográfica Edad.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. A | - | .724** | .654** | .647** | .191 | .622** | .400** | .358** | .520** | .449** | -.041 |
| 2. E | | - | .703** | .706** | .062 | .688** | .444** | .335** | .544** | .511** | -.076 |
| 3. R | | | - | .766** | .218* | .679** | .466** | .332** | .559** | .554** | -.148 |
| 4. O | | | | - | .232* | .655** | .482** | .350** | .579** | .575** | -.282** |
| 5. M | | | | | - | .285** | .099 | .155 | .089 | .054 | .149 |
| 6. EA | | | | | | - | .553** | .416** | .557** | .570** | .019 |
| 7. REL | | | | | | | - | .389** | .829** | .773** | -.036 |
| 8. DP | | | | | | | | - | .411** | .345** | .079 |
| 9. EST | | | | | | | | | - | .736** | -.134 |
| 10. IN | | | | | | | | | | - | -.029 |
| 11. Edad | | | | | | | | | | | - |

Nota: Estadístico utilizado: Rho de Spearman; siendo **p<.01 y *p<.05.

## Conclusión y Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo describir y comparar el clima escolar, el capital psicológico y motivación entre los alumnos de dos instituciones del Área Metropolitana Buenos Aires [AMBA].

Como primera hipótesis se planteó que los estudiantes de la escuela A perciben un clima escolar más positivo que los estudiantes de la escuela B [H1]. Los resultados obtenidos permiten confirmar este supuesto al observar que los alumnos del establecimiento A presentan mayores puntajes en todas las dimensiones que corresponden al clima escolar. Con la intención de explicar este hallazgo, se tuvo en cuenta que los estudiantes de la institución A, a diferencia de la B, se encontraban en un entorno caracterizado por una buena infraestructura, una propuesta educativa actualizada y sujeta a modificaciones que buscan mejorarla, una adecuada incorporación

de recursos tecnológicos como herramienta de aprendizaje, espacios destinados a la mediación y la socialización. Es decir, una combinación de factores materiales, organizacionales, operaciones y sociales favorables que se ponen en juego al llevar a cabo las actividades escolares, lo que da cuenta de un buen clima organizacional, como mencionan Álvarez et al. (2020) y Gálvez et al. (2019).

La segunda hipótesis sostuvo que los estudiantes de la escuela A tienen niveles más altos de capital psicológico que los estudiantes de la escuela B [H2], lo que pudo confirmarse al encontrar puntuaciones más elevadas del primer grupo en autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo. Al respecto, autores como Schönfeld y Mesurado (2020) resaltan que, una valoración positiva de las circunstancias en las que se encuentra un individuo, puede llevarlo a desarrollar un buen capital psicológico. Principalmente, cuando considera que su probabilidad de éxito es alta. De esta manera, se asume que el entorno poco beneficioso para el aprendizaje del establecimiento B conduce a menores niveles de capital psicológico en los alumnos, porque el esfuerzo y la perseverancia pueden no ser los únicos factores de importancia a tener en cuenta. Incluso, Adrogué y Orlicki (2022) concluyen que las variaciones en el desempeño de los estudiantes se explican en un 30% por las diferencias entre las instituciones educativas.

En cuanto a la tercera hipótesis, se encontraron hallazgos confirmatorios sobre que los estudiantes de la escuela A tienen niveles más altos de motivación que los estudiantes de la escuela B [H3], sobre todo, en las dimensiones valoración de la tarea, estrategias de elaboración y de organización, autorregulación a la metacognición, tiempo y hábitos de estudios, autorregulación del esfuerzo y metas de orientación intrínseca. Estos datos resultan congruentes con los aportes de algunas investigaciones que sugieren que la motivación está ligada al contexto (Inzunza et al., 2018; Roa-Ordóñez, 2014) y las condiciones necesarias para que ocurra un aprendizaje

significativo, tales como el involucramiento de los educadores (García y Manga, 2013; Moreira, 2021). Además, se ve favorecida por las características de un ambiente que resulta agradable, comprensivo y estimulante (Parma, 2022). Lo que se ve confirmado al observar que los alumnos del grupo B presentan mayor ansiedad ante los exámenes y, por ende, también mayor orden y estructura en las tareas escolares.

Por último, la cuarta hipótesis propuso que el clima escolar y el capital psicológico están positivamente relacionados con la motivación en ambas escuelas, lo que se pudo confirmar en la matriz de correlaciones al encontrar asociaciones positivas de las dimensiones de la Motivación incluidas en la subescala Estrategias de Aprendizaje con todas las dimensiones del Capital Psicológico y del Clima Escolar. La subescala motivación, propiamente dicha, también correlacionó con algunas dimensiones del Capital Psicológico, como optimismo y resiliencia. Los resultados se analizan a la luz de investigaciones previas como la de Parma (2022), Sin et al. (2014), Godoy y Campoverde (2016), quienes sostienen que una vinculación positiva por parte del docente con los estudiantes instaura un buen clima escolar y predisposición para adquirir nuevos aprendizajes, siendo la motivación un factor decisivo.

Otros hallazgos dieron lugar a diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de 5to año y el de 6to año, registrando que los más avanzados en sus estudios presentaban más pensamiento crítico, metas de orientación intrínseca y se enfocaban más en la organización de sus tareas. Sobre esto, cabe mencionar a Quiroz et al. (2020), quienes mencionan los antecedentes académicos como uno de los factores de relevancia en el rendimiento, la motivación y las oportunidades de aprendizaje. No obstante, se sugiere continuar la investigación futura sobre esta temática.

Las comparaciones por sexo, por otra parte, indican que las mujeres presentan mayor pensamiento crítico y los hombres mayor competitividad. Se consideran

hallazgos que pueden continuar investigándose y, por tanto, una posible explicación de este fenómeno contempla las diferencias socioculturales y de desarrollo que se manifiestan entre varones y mujeres durante la adolescencia, especialmente en el nivel secundario, donde las expectativas de género y los roles socialmente asignados pueden influir en las habilidades y actitudes que se privilegian o fomentan en cada sexo.

Para finalizar, la relación inversa entre la edad de los participantes y el nivel de optimismo invita a reflexionar sobre posibles factores del contexto o psicológicos que podrían influir en esta tendencia. Por ejemplo, la transición a la vida adulta, la presión vinculada a las expectativas académicas y laborales o las decisiones vinculadas a su futuro. En esta línea, la investigación de Parma (2022) hace referencia a la importancia de satisfacer necesidades escolares vinculadas con la edad.

En cuanto a las limitaciones afrontadas al realizar este estudio, es dable mencionar que solo se han incluido alumnos de los últimos años del nivel secundario, por lo que sería aconsejable expandir la muestra hacia otros cursos o, incluso, otros niveles educativos.

Se recomienda para futuras investigaciones ampliar los números muestrales, buscando sostener la homogeneidad de los grupos a contrastar. También es recomendable continuar la investigación sobre aspectos sociodemográficos como la edad o el sexo, incluyendo otros distintos a los contemplados en el presente trabajo (por ejemplo: nivel socioeconómico). Por último, se sugiere realizar estudios longitudinales que evalúen las variables motivación, capital psicológico y clima escolar conforme los estudiantes avanzan en su escolaridad.

Considerando lo que ya se evidenció, esta investigación, destaca la importancia de las comparaciones realizadas entre los establecimientos A y B, y las relaciones existentes entre las variables estudiadas. Este estudio contribuye genuinamente al estado

del arte al corroborar relaciones significativas entre capital psicológico, motivación y clima escolar. De esta manera, este trabajo será de utilidad, tanto para las instituciones educativas como para los profesionales de psicología de las áreas afines, que busquen generar mejores condiciones escolares logrando escenarios de bienestar donde los alumnos puedan potenciar sus habilidades.

## Referencias Bibliográficas

Adrogué, C., y Orlicki, M. E. (2022). Factores asociados a los logros académicos en el último año de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales, 25*(1), 106-129. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/3860

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(3), 25-43. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002

Casullo, G. L. (1998). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación*. Universidad de Buenos Aires.

Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo, 22*(39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

Gálvez, M., Álvarez, R., y Bernabé, R. (2019). Relación entre el clima social, familiar y escolar y el rendimiento académico de los estudiantes del 5° de secundaria del colegio Luis Alberto Sánchez del distrito Gregorio Albarracín de Tacna, año 2016. *Ciencia y desarrollo*, *21*(2), 77-87. http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v21i2.1711

García, J., y Manga, M. (2013). *Inteligencia relacional. Una manera de vivir y convivir*. Ediciones B.

García, T., McKeachie, J., & Wilbert, J. (1988). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire –MSLQ. *Educational and Psychological Measurement, 53*(3), 801–813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024

Godoy Zúñiga, M. E., y Campoverde Rojas, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje-casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia, 12*(2), 217-231. https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, *1*(1), 68-75. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109089

Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., y Duk, S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en estudiantes universitarios chilenos de primer año. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, *2*(47), 21-35. https://www.redalyc.org/journal/4596/459655209003/459655209003.pdf

Klaeijsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation,

and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(5), 769-782. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, *33*(3), 321-349. https://doi.org/10.1177/0149206307300814

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010) The development of resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, *21*(1), 41-67. https://doi.org/10.1002/hrdq.20034

Moos, R. M., Moos B. S., y Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES. Escalas de clima social.* TEA Ediciones.

Moreira, M. A. (2021). Predisposición para un aprendizaje significativo de la física: intencionalidad, motivación, interés, autoeficacia, autorregulación y aprendizaje personalizado. *Revista de enseñanza de la física*, *33*(1), 101-110. http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF

Núñez, P. F. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I., Dussel, P., Ferrante y D., Pufler (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 175-188. Unipe Editorial Universitaria. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Parma, V. (2022). *¿Cómo mejorar el vínculo docente-alumno a través de la enseñanza de las ciencias?* [Tesis de Grado, Instituto de Formación Docente de Trinidad]. Repositorio Institucional CFE. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2082

Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación, 33*(2), 153-170. https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510

Pintrich, P., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, pp. 371-402. JAI Press.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I., Dussel, P., Ferrante y D., Pufler (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, pp. 33-42. Unipe Editorial Universitaria. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

Quiroz, S. S., Dari, N. L., y Cervini, R. (2020). Oportunidad de aprender y segmentación socioeconómica en Argentina-PISA 2015. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(3), 93-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459820

Roa Ordóñez, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 14*(26), 177-188. http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v14n26/v14n26a11.pdf

Rodríguez Mendoza, E. (2018). Clima escolar y calidad educativa en la Institución Educativa Argentina-Lima, 2018. *Gobierno y Gestión Pública*, *5*(1), 51-72. https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/RevistaGobiernoyG/article/view/2339

Sabogal Tinoco, L. F., Barraza Heras, E., Hernández Castellar, A., y Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta–MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente, 14*(25), 36-50. http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente

Salessi, S. (2020). Capital psicológico, pasión por el trabajo y comportamiento innovador: un estudio exploratorio con docentes santafesinos. *Revista de Psicología, 19*(1), 88-103. https://doi.org/10.24215/2422572Xe045

Schönfeld, F. S. (2022). *Estudio de trayectoria de los factores psicológicos asociados al compromiso académico: necesidades psicológicas básicas y capital psicológico* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14673/1/estudio-trayectoria-factores.pdf

Schönfeld, F. S., y Hess, C. D. (2019). Asociación entre capital psicológico, engagement y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos. *Psicología Educacional y Orientación Vocacional, 3*, 247-251. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/192499

Schönfeld, F. S., y Mesurado, B. (2020). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y representaciones*, *8*(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.315

Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *2*(2), 42-56. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/11638

Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal*

*of Happiness Studies*, *15*(4), 979-994. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9459-2

Sun, Y., & Huang, J. (2019). Psychological capital and innovative behavior: Mediating effect of psychological safety. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *47*(9), 1-7. https://doi.org/10.2224/sbp.8204

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (17 de julio 2024). *Qué debe saber acerca del derecho a la educación* (3 de enero 2025). https://www.unesco.org/es/right-education/need-know

Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives, 22*, 42-42. https://doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014

Villarreal-Fernández, J. E., & Arroyave-Giraldo, D. I. (2022). Adaptación y validez de la escala de motivación del Motivated Scale Learning Questionnaire (MSLQ) en universitarios colombianos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *20*(56), 119-150. https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4394

## Anexos

### Anexo I. Descripción de los Establecimientos

Ambos establecimientos educativos pertenecen a la gestión pública, presentan dinámicas y condiciones diferentes. Uno de ellos (A), cuenta con orientación en Arte, Literatura y Educación Física. Su estrategia educativa de aprendizaje está basada en proyectos educativos, presentando un enfoque innovador con énfasis en el pensamiento crítico y la creatividad. El ambiente académico es dinámico con flexibilidad para la exploración y expresión estudiantil, prima una comunicación abierta y constante entre profesores, estudiantes y familias. Presenta una particularidad, en los momentos de recreo

se reproduce música, la cual es elegida por los estudiantes. Se realizan exposiciones, ferias de ciencias y eventos frecuentes donde participa toda la comunidad educativa. El estado edilicio es óptimo, dispone de una infraestructura moderna, sus espacios son amplios, funcionales y cuenta con recursos tecnológicos apropiados.

La institución (B) cuenta con orientada en Economía, administración y Música. Predomina la disciplina y el autoritarismo. Las condiciones edilicias son precarias y antiguas. La comunicación que prima es limitada entre la comunidad educativa en general. Las salidas educativas, exposiciones y eventos son llevados a cabo cuando lo requiere el calendario escolar. Comparte edificio con nivel primario, las puertas se encuentran cerradas bajo llave, lo que genera demora tanto para acceder y salir del mismo.

## Anexo II. Cuestionario Sociodemográfico

1. Establecimiento al que asiste: Escuela A / Escuela B
2. Curso (en números):
3. Género: Varón. Mujer. Otro.
4. Edad (en números):

## Anexo III. Cuestionario de Capital Psicológico [PCQ]

Versión adaptada por Schönfeld y Mesurado (2019)

A continuación, se presentan unas ideas sobre las que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Usando la escala de 1 a 6, indica qué tan de acuerdo estás: 1 = Fuertemente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Algo en desacuerdo; 4 = Algo de acuerdo; 5 = De acuerdo; 6 = Fuertemente de acuerdo.

1. Me siento seguro si tengo que representar a mi curso en alguna actividad de la escuela.

2. Contribuyo de forma positiva en los debates que hay en la escuela (ej.: cuando hay que tomar una decisión)
3. Me siento seguro cuando tengo que exponer un trabajo o tarea delante de mis compañeros.
4. Si me encuentro con un problema en la escuela, puedo buscar diferentes maneras de resolverlo.
5. Considero que me va bien y tengo éxito en la escuela.
6. Puedo pensar diferentes maneras de lograr lo que me propongo en la escuela.
7. Estoy logrando lo que me propuse en relación a la escuela.
8. Puedo dar mi opinión sobre algo delante de mis compañeros, sin necesidad de recibir ayuda.
9. Suelo tomar con calma las cosas difíciles de la escuela.
10. Puedo enfrentar situaciones complicadas en la escuela porque me han pasado cosas similares antes y pude resolverlas.
11. Siempre miro el lado bueno de las cosas de la escuela.
12. Soy optimista (sé que me va a ir bien) en el futuro en la escuela.

**Anexo IV. Cuestionario de Motivación [MSLQ]**

Versión breve, adaptada por Sabogal Tinoco et al. (2011).

El mismo consta de 40 ítems con una escala Likert de 5 puntos, que va de 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre).

1. Intento cambiar la forma en que estudio para cumplir con los requisitos de la asignatura y el estilo de enseñanza del profesor
2. Continúo lecturas y trabajos semanales para el curso
3. En un parcial pienso en lo mal que lo hago en comparación con otros
4. Lo leído para la clase lo relaciono con lo que sé
5. Cuando estudio las lecturas para esta asignatura subrayo el material para ayudarme a organizar mis pensamientos
6. Ante una teoría, interpretación o conclusión determino su apoyo en evidencias
7. Ante una confusión sobre lo leído vuelvo atrás y trato de resolverlo
8. Generalmente estudio en un lugar donde me concentre
9. Me esfuerzo académicamente incluso si no me guste lo que hago
10. Prefiero el material de la asignatura que despierta mi curiosidad así sea difícil
11. Pienso que el material de las asignaturas es útil para aprender
12. Ante evaluación pienso en las consecuencias de fallar
13. Cuando estudio realizó resúmenes de ideas principales, lecturas y conceptos de la clase
14. Cuando estudio para las asignaturas repaso lecturas y apuntes de clase buscando ideas principales
15. Intento pensar a través de un tema y decidir lo que se supone debo aprender
16. Generalmente me interesan los temas de las asignaturas

17. Antes de estudiar un nuevo material de la asignatura lo reviso a menudo para ver cómo se organiza
18. Cuando estudio para las clases fijo metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio
19. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es entender el contenido lo mejor posible
20. Raramente encuentro una hora para repasar mis apuntes o lecturas ante del examen
21. Siento una inquietud que me altera cuando realizo un examen
22. Intento entender el material de esta clase haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos dados en la misma
23. Cuando estudio para la asignatura repaso mis notas de la clase y hago un bosquejo de los conceptos importantes
24. Intento relacionar mis ideas con lo que estoy aprendiendo en esta asignatura
25. Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien
26. Encuentro difícil adaptarme a un horario de estudio
27. Cuando los materiales del curso son aburridos y poco interesantes me esfuerzo hasta finalizarlos
28. Entender el tema de esta asignatura es muy importante para mí
29. Siento palpitar rápidamente mi corazón cuando realizo un examen
30. Intento aplicar ideas de lecturas de las asignaturas en otras actividades de la clase como exposiciones y debates
31. Siempre que leo, oigo una afirmación o conclusión en esta clase pienso en posibles alternativas

32. Me cuestiono para estar seguro de que entendí el material que he estado estudiando en esta clase
33. Tengo un lugar habitual para estudiar
34. En una clase que me gusta prefiero el material de la asignatura que realmente me desafía así puedo aprender nuevas cosas
35. Estoy muy interesado(a) en el área a la cual pertenece esta asignatura
36. Utilizo el material del curso como punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas sobre él
37. Si los materiales del curso son difíciles de entender cambio la manera de leerlo
38. Hago buen uso de mi tiempo de estudio para esta asignatura
39. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, renuncio y solo estudio lo más fácil
40. Si tomo apuntes confusos en clases me aseguro de ordenarlos más tarde

**Anexo V. Cuestionario de Clima Escolar [CES]**

Versión adaptada por Casullo (1998)

Las frases siguientes se refieren a tu escuela: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase deberás hacer un círculo alrededor de lo que crees corresponde a tu clase. Debes decidirte por Verdadero o Falso pensando lo que sucedo la mayoría de las veces. Recordá que se trata de tu opinión sobre tu clase y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros
3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos
6. Esta clase está muy bien organizada
7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas
10. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”
11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros
12. El profesor muestra interés personal por los alumnos
13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados
16. Aquí parece que las normas cambian mucho
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado

18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase
20. En esta clase se hacen muchas amistades
21. El profesor parece más un amigo que una autoridad
22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase
23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando
25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase
26. En general, el profesor no es estricto
27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza
28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas
30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos
31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares
33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío
34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase
35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos
39. Cuando un alumno no sabe las respuestas el profesor le hace sentir vergüenza
40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho
41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota

42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase
44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas
45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños
49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no haga tanto lío
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según corno se sienta el profesor ese día
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo
58. Si un alumno falta a clase un par de días tiene que recuperar lo perdido
59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer
61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase
62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases
63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre

66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas
69. Esta clase rara vez comienza a su hora
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí
71. El profesor "aguanta" mucho
72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase
73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien
75. El profesor no confía en los alumnos
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal
81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él
86. Generalmente, los alumnos aprueban, aunque no trabajen mucho
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas

89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir

90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos