



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales
Carrera de Trabajo Social

“Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019”

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Licenciada en Trabajo Social

Modalidad: Proyecto de Investigación

Autoras:

Carmen Isabel Ortega Pañora

C.I.: 0107458598

Correo electrónico: isabell.ortegap22@gmail.com

Yoska Anabel Sarmiento Ávila

C.I.: 1401060429

Correo electrónico: yoska_sarmiento@hotmail.com

Directora:

Ps. Cli. Jessica Vanessa Quito Calle, Mgst.

C.I.: 0103741385

Cuenca – Ecuador
05 de agosto de 2020



Resumen

El análisis del clima social escolar desde el Trabajo Social garantiza una mirada general, considerando que el clima social son las condiciones ambientales en el que se desenvuelven las y los adolescentes dentro de las unidades educativas, mismos que deben ser estudiados y diagnosticados desde una profesión que asegura la integralidad en su intervención al trabajar con todos los actores del sistema educativo en la resolución de conflictos como en la prevención de los mismos.

El presente estudio analiza la percepción del estudiantado sobre el clima social escolar mediante un enfoque cuantitativo con un estudio descriptivo, para lo cual se aplicó el test R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011), considerando adolescentes de bachillerato general unificado de cuatro unidades educativas de la ciudad de Cuenca, estas instituciones son: “3 de Noviembre”, “Octavio Cordero Palacios”, “San Francisco”, y “Alberto Andrade Arizaga-Brumel”, con lo cual se obtuvo un total de 500 estudiantes en un rango de 15 a 20 años.

Los resultados obtenidos en esta investigación nos indican que el estudiantado percibe al clima social escolar que los rodea como nutritivo, considerando las relaciones entre pares y sus docentes como factores relevantes, sin embargo, la innovación en cuanto a metodologías de enseñanza sigue siendo frágil, la incidencia del Trabajo Social y el clima social escolar están estrechamente vinculados, sin embargo, dentro del sistema educativo existe una desvalorización por la profesión, al igual se puede evidenciar que el sistema educativo carece de políticas institucionales que promuevan un clima social escolar nutritivo.

Palabras claves:

Trabajo Social. Percepciones. Adolescentes. Clima social escolar.



Abstract

The analysis of the school social climate from Social Work guarantees a general view, considering that the social climate are the environmental conditions in which adolescents operate within the educational units, which must be studied and diagnosed from a profession that ensures the integrality in their intervention by working with all the actors of the educational system in the resolution of conflicts as in the prevention of them.

This study analyses the perception of students on the school social climate through a quantitative approach with a descriptive study, for which the R. H. Moos and E. J. Trickett test was applied, Ecuadorian adaptation (2011), considering adolescents of the Unified General Baccalaureate of four educational units of the city of Cuenca, these institutions are: "3 November", "Octavio Cordero Palacios", "San Francisco", and "Alberto Andrade Arizaga-Brumel", which resulted in a total of 500 students in a range of 15 to 20 years.

The results obtained in this research indicate that the student perceives the school social climate that surrounds them as nutritious, considering the relationships between partners and their teachers as relevant factors, however, innovation in teaching methodologies remains fragile, the impact of Social Work and the school social climate are closely linked, however, within the education system there is a devaluation by the profession, just as it can be shown that the education system lacks institutional policies that promote a nutritious school social climate.

Key words:

Social Work. Perceptions. Adolescents. School Social Climate.



Índice

Resumen	1
Abstract	2
Índice	3
Dedicatoria	9
Agradecimiento	10
Introducción	11
Capítulo I	13
Trabajo Social en el Sistema Educativo: El Clima Social Escolar como asunto de interés del Trabajo Social	13
1.1. Trabajo Social en el Sistema Educativo	13
1.1.1. Trabajo Social	13
1.1.2. Trabajo Social y Sistema Educativo	18
1.1.3. Dificultades del Trabajo Social en el Sistema Educativo	24
1.2. El Clima Social Escolar como asunto de interés del Trabajo Social	26
1.2.1. Intervención del trabajador o trabajadora social en el ámbito educativo enfocado al Clima Social Escolar	26
1.2.2. Generación de un Clima Social Escolar óptimo desde Trabajo Social	31
Capítulo II	34
Interpretación y análisis de resultados	34
2.1. Objetivos	34
2.1.1. Objetivo general	34
2.1.2. Objetivos específicos	34
2.2. Preguntas de investigación	34
2.3. Hipótesis	35
2.4. Metodología	35
2.4.1. Método y enfoque	35
2.4.2. Participantes	36
2.4.2. Muestra	36
2.4.3. Procedimiento	38
2.4.4. Técnicas e instrumentos	38
2.5. Percepciones de estudiantes de bachillerato de las cuatro unidades educativas respecto al clima social escolar	39



2.5.1. Percepción del estudiantado de primer año de bachillerato general unificado (BGU) con respecto al clima social escolar.	40
2.5.2. Percepción del estudiantado de segundo año de bachillerato general unificado (BGU) con respecto al clima social escolar.	42
2.5.3. Percepción del estudiantado de tercer año de bachillerato general unificado (BGU) con respecto al clima social escolar.	44
2.5.4. Consolidación de las percepciones del estudiantado de las cuatro unidades educativas que pertenecen al circuito 03_04_13, respecto al clima social escolar.	46
Capítulo III	47
Políticas institucionales que promueven un clima social escolar positivo.....	47
Capítulo IV.....	56
Discusión y análisis	56
Conclusiones.....	63
Recomendaciones.....	65
Bibliografía	66
Anexos	70



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carmen Isabel Ortega Pañora, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de agosto de 2020

Carmen Isabel Ortega Pañora

C.I.: 0107458598



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yoska Anabel Sarmiento Ávila, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de agosto de 2020

Yoska Anabel Sarmiento Ávila

C.I.: 1401060429



Cláusula de Propiedad Intelectual

Carmen Isabel Ortega Pañora, autora del trabajo de titulación “Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 05 de agosto de 2020

Carmen Isabel Ortega Pañora

C.I.: 0107458598



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yoska Anabel Sarmiento Ávila, autora del trabajo de titulación “Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 05 de agosto de 2020

Yoska Anabel Sarmiento Ávila

C.I.: 1401060429



Dedicatoria

A mi querida abuelita Lastenia
por ser mi ejemplo de humildad y fortaleza,
a mi padre Gonzalvo y a mi madre Narciza
por todo su amor, ternura y sacrificio,
a mis hermanas y hermano
que son el motivo de mis luchas.

Yoska.

A mis padres Esperanza y Miguel porque siempre
me apoyaron incondicionalmente con sus consejos y sacrificios,
muchos de mis logros son gracias a ustedes,
a mis hermanas y hermanos
por el aprecio y cariño,

A mi novio Andrés por su apoyo y motivación
que ha sido fundamental en el transcurso de mi carrera.

Isabel.



Agradecimiento

Un sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su sabiduría y profesionalismo aportaron a la construcción del conocimiento en favor de la disciplina de Trabajo Social, especialmente a nuestra directora, la Dra. Vanessa Quito, de la misma forma a la Mgst. Ximena Guillén, Mgst. Juana Ochoa, Dra. Yenima Hernández, Mgst. Gabriel Sánchez, Mgst. Marco Muñoz, y Mgst. Alexander Arias.



Introducción

El clima social escolar se puede definir como aquellas percepciones que mantienen los distintos actores de la comunidad educativa en torno al ambiente en el que académicamente se desenvuelven, estos se encuentran determinados por aspectos estructurales y funcionales, caracterizando de esta manera a la institución y a sus procesos educativos.

Un buen clima escolar es un requisito indispensable para un buen rendimiento escolar, y una óptima formación y desarrollo de las y los estudiantes, sin embargo, dentro del sistema educativo se ha visto descuidado.

Por esa razón, se plantea el presente trabajo de investigación denominado: “Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019”, estas Unidades Educativas son: “Tres de Noviembre”, “Octavio Cordero Palacios”, “San Francisco” y “Alberto Andrade Arizaga-Brumel”, cuyos estudiantes se encuentran en un rango de edad entre 15 y 20 años. El estudio posee un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo, que pretende dar respuesta a lo siguiente:

En primer lugar, se busca analizar descriptivamente las percepciones sobre el clima social escolar en el que se desenvuelve el estudiantado de bachillerato, mediante la aplicación del test R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011), a 285 estudiantes de las cuatro unidades educativas, escogidos a través de un tipo de muestreo probabilístico estratificado con afijación simple.

En segundo lugar, se pretende profundizar en el rol de Trabajo Social en el clima social escolar de los bachilleratos, mediante revisión de información bibliográfica, debido a que las unidades educativas que son objeto de estudio carecen de profesionales en esta área. De modo que se pueda determinar si el papel del Trabajo Social en el sistema educativo se encuentre en riesgo de perder su identidad, por el desconocimiento de las autoridades y



docentes sobre el alcance en la intervención que tiene la profesión, la amplia capacitación y formación académica en el área educativa con la que cuentan los y las trabajadoras sociales.

Como tercer punto, y a través de revisión bibliográfica, se aspira a determinar necesidades de políticas institucionales que promuevan un positivo clima social educativo desde la óptica del Trabajo Social.

Ahora bien, en este trabajo se ha visto necesario dar a conocer los siguientes capítulos para profundizar aún más el tema planteado:

En el primer capítulo se trata sobre el Trabajo Social en el Sistema Educativo: El Clima Social Escolar como asunto de interés del Trabajo Social, aquí se da a conocer la historia y conceptos sobre el Trabajo Social, la relación directa que mantiene con el sistema educativo y las dificultades que presenta, además, establece la intervención del trabajador o trabajadora social en el clima social escolar, y la generación de un clima óptimo desde la profesión dentro del sistema educativo.

En el segundo capítulo presentamos la interpretación y análisis de resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento CES a estudiantes de bachillerato, estos resultados se muestran a través de figuras que agrupan a cada año de bachillerato de las cuatro unidades, y también se muestra una figura de manera consolidada.

En el tercer capítulo realizamos un análisis sobre políticas institucionales que promueven un clima social escolar positivo, el desarrollo de programas sobre el clima social escolar en contextos internacionales, y la realidad ecuatoriana respecto al mismo tema.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo se enfatiza en el análisis y discusión, respondiendo a lo planteado en nuestros objetivos, preguntas de investigación e hipótesis y se presenta las conclusiones y las recomendaciones a las que se llegaron con el estudio.



Capítulo I

Trabajo Social en el Sistema Educativo: El Clima Social Escolar como asunto de interés del Trabajo Social

1.1. Trabajo Social en el Sistema Educativo

1.1.1. Trabajo Social

Trabajo Social como disciplina de las Ciencias Sociales se ha ido transformando a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos, atribuyéndole diversas concepciones o definiciones por algunos autores o a su vez instituciones que se encuentran ligadas a la profesión. Entre uno de los conceptos más completos que hemos podido rescatar para explicar la disciplina de Trabajo Social, se encuentra la realizada en el año 2000, por la Asamblea General de la International Federation of Social, quien define al Trabajo Social Paulischin (2000) como aquella profesión que:

Fomenta el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y la ayuda y liberación de las personas para la mejora de su bienestar. Utilizando teorías acerca de la conducta humana y de los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene allí donde las personas interactúan con sus entornos. Para el Trabajo Social los principios de los derechos humanos y de la justicia social son de capital importancia (citado en Lerga & Hernández, 2009., p.104).

Cabe destacar que, para llegar a esta concepción tan amplia y completa sobre Trabajo Social, la profesión ha tenido que atravesar por una larga trayectoria hasta configurarse como tal, pasando por etapas o procesos que aportan a su surgimiento, configuración y deconstrucción. Como hechos históricos, debemos ratificar que el Trabajo Social, como



ciencia, emerge de una larga tradición de servicio social, asistencial y benéfico impulsado por organizaciones de la sociedad civil, fundaciones de denominación religiosa, organizaciones provenientes de la aristocracia entre las más importantes. La complejidad de los problemas sociales, cada día “*in crescendo*” y el abordaje no profesional de estos problemas, impuso la necesidad de un abordaje más empoderado de herramientas teóricas e instrumentales que permitiera modificar las deterioradas condiciones sociales y adversidades de los problemas sociales emergentes (Alayón, 1984).

Una síntesis de los principales momentos del Trabajo Social, desde su surgimiento como ciencia, implica transitar en un recorrido por las siguientes etapas: Asistencialismo, Cientificismo, Re conceptualización y Post Re conceptualización (Alayón, 1984). El asistencialismo, resultante de una estructura de poder clasista y explotadora que perseguía perpetuarse mediante la proliferación de hospitales, hospicios, asilos; en tanto continuaban reproduciendo la miseria, opresión y multiplicación de las castas sociales existentes. Los principales actores sociales desde esta perspectiva, eran grupos religiosos, damas de beneficencia, organizaciones civiles de altos estratos sociales que, si bien paliaban la expresión de algunas problemáticas sociales, no se enfocaban en los determinantes de estas problemáticas (Alayón, 1984).

Como resultado de las álgidas críticas formuladas al asistencialismo en el Trabajo Social, se produce una transición evolutiva hacia el cientificismo, con la aparición de personal técnico en calidad de agentes de cambio ante las problemáticas sociales y hacia la etapa de Reconceptualización que sugirió la revisión del rol del Trabajador Social (Alayón, 1984).

Esta última , gestada en Suramérica en la década de los años 60 y extendida a todo este continente, cobró gran auge en Latinoamérica en el contexto de una politización social



global y regional, la confluencia de corrientes de orientación marxista y peronista y su impacto en las prácticas sociopolíticas (Alayón, 1984). A nivel internacional existían condiciones macrosistémicas que sustentaron la aparición y fortalecimiento de esta postura, entre ellas la agudización de la crisis cíclica del capitalismo, la radicalización de las concepciones mercantiles tradicionales, la profundización de las diferencias sociales entre los estratos socioeconómicos y la proliferación de una mirada tecnocrática hacia los problemas sociales.

Supuso una relectura ideológica de los marcos teóricos del Trabajo Social y una reconsideración de las herramientas de intervención social para el trabajo con grupos y comunidades (Acevedo Peña, Gómez Cano, & Saldarriaga Velásquez., 2007). Al respecto, se señala que: *“con el Movimiento de Reconceptualización los trabajadores sociales de esta corriente asumieron para sí, de la manera más activa a lo largo de su historia, la tarea de conceptualizar tanto el objeto de su intervención como su práctica”* (Alayón, 1984).

En la Post Reconceptualización, se realiza una crítica a la etapa anterior, y se señala que:

fue atacado e impugnado por los sectores conservadores de la profesión, no desde una perspectiva científica y críticamente superadora, sino desde el interés de rescatar las tradicionales modalidades de acción que no respondían a las necesidades de sectores populares y que sí habían contribuido a la legitimización de un injusto sistema (Alayón, 1984).

El Trabajo Social tendrá que poner en juego toda su lucidez y todo su compromiso, en la perspectiva de la necesaria transformación de las estructuras de dominación (Alayón, 1984). Evidentemente, el marxismo permitió a la profesión dar un salto cualitativo, también



abasteció de perspectivas críticas que en ese momento y contexto histórico fueron pertinentes, sin embargo, se otorga la crítica al marxismo porque en esta corriente se promulgaba y defendía las revoluciones desde las clases proletarias proponiendo el cambio estructural desde su empoderamiento, fundamentos que no lograban trascender, por lo que en la actualidad es indispensable que el Trabajo Social conozca la lógica del capital, la intervención que tienen los Estados dentro de los países y comprenda los problemas sociales desde su origen, para proponer cambios construidos desde la academia, con bases y fundamentos científicos.

A partir de este proceso que atravesó Trabajo Social, desde la etapa Asistencialista hasta la Post Re conceptualización, se establece que, se configura como una ciencia que nace a la luz de otras disciplinas de orientación social, dirigida a la comprensión del papel de las estructuras y configuraciones sociales y su impacto en las cotidianidades, así también, se erige en recurso para el análisis y la transformación de las realidades sociales (Barahona Gomariz, 2016).

Al mismo tiempo que *“dirige su intervención, hacia las personas y el medio social donde se desarrollan, con la finalidad de lograr un mayor crecimiento de personas desde sus potencialidades y una mayor calidad de vida y bienestar social”* (citado en Puyol & Hernández, 2009).

Trabajo Social es una profesión dedicada netamente al ámbito social y su bienestar, fundamentándose en los Derechos Humanos de todas las personas, por lo cual, requiere una intervención tanto con la persona sujeto de estudio como con el medio social en el cual se desarrolla, este último se refiere a los sujetos con quienes se interrelaciona y el contexto donde se desenvuelve, por esta razón es que Trabajo Social mantiene un campo amplio de intervención, Manrique Castro & Vilella Yamamoto (1979) indican que:



El Trabajo Social no es una actividad profesional localizada en un solo punto, o a un solo nivel de la estructura social. Como puede constatarse, su presencia se generaliza en los más variados campos de la actividad cotidiana (en el Estado con múltiples actividades específicas, en las empresas, en las llamadas entidades de bienestar social, etc.) (Manrique Castro & Villela Yamamoto., 1979, p.22).

De la misma manera:

Los ámbitos en los que el trabajador social lleva a cabo su intervención profesional se enmarcan en las distintas áreas de protección social que persiguen la concreción de los derechos sociales. Los espacios profesionales se ubican en los campos del bienestar social, en los distintos sistemas públicos de protección social, ya sea en organizaciones públicas o privadas, se trata de aquellos espacios donde se desarrollan la acción cognoscitiva y transformadora de la disciplina hacia su objeto de estudio, poniendo su actividad con los usuarios bien de manera directa o indirecta (Díaz Herráiz, 2003).

Básicamente, los espacios de intervención del o la trabajadora social están enfocados hacia la protección y bienestar social, en ámbitos públicos o privados, pero esto a su vez sigue siendo un concepto muy amplio, por lo cual es necesario especificar los espacios concretos en donde se desenvuelve. Para ello se tiende a establecer las áreas del bienestar, que son los ámbitos en los que el Trabajo Social se desarrolla.

Así, para De Las Heras y Cortajarena (1984) *“las áreas de actuación que configuran la política social o el bienestar social son las de sanidad, educación, cultura, deportes y*



trabajo” (Citado en Díaz Herráiz, 2003., p.10). De la misma manera, el Consejo de Universidades (1988) interpretó que la Titulación de Diplomado en Trabajo Social abarcaba las áreas de enseñanza que tienen proyección en los siguientes campos de intervención profesional: Áreas de bienestar social, que son: salud, centros de promoción de salud, hospitales, psiquiatría, educación, equipos, enseñanzas especiales y normalizadas, vivienda, trabajo, organizaciones sindicales, etc. (Citado en Díaz Herráiz, 2003, p. 10).

Con ello se concuerda que una de las áreas de actuación del o la profesional, es el área de educación, en el cual es importante su intervención tanto en la persona la cual se encuentra inmersa dentro de una problemática o situación que impide su desarrollo adecuado, así como el medio social en el cual se desenvuelve, este último se refiere a la institución educativa.

1.1.2. Trabajo Social y Sistema Educativo

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2011), desde una visión estructurada y planificada, el sistema educativo es considerado como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas llevados a cabo por el Estado (nacional, provincial o municipal) o reconocidos y supervisados por él a través de los Ministerios de Educación (u organismos equivalentes) en función de una normativa nacional, provincial o municipal. Comprende los niveles de enseñanza y otros servicios educativos. A su vez, éstos se organizan en distintas modalidades educativas.

Mientras que Madrid Tamayo (2019) señala desde un sentido común que “*el sistema educativo cumple la función de transmitir conocimientos o, como gustan decir actualmente, desarrollar destrezas y competencias*” (Madrid Tamayo, 2019., p.15).

Para hacer efectiva esta transmisión de conocimientos, es necesario de la presencia de espacios físicos y estructurados vistos como medios de socialización, a los cuales



comúnmente conocemos como instituciones o unidades educativas que *“requieren una atención multidisciplinar, intervención holística, que se preocupe del sujeto como un ente social, de su entorno, de la familia, de la comunidad y no solo de lo curricular”* (Cajamarca Fárez, 2016., p.14).

De igual modo se afirma que:

los centros educativos no son espacios estáticos, sino que disponen de “vida propia” y en ellos se dan una amplia variedad de situaciones conflictivas, tensiones inherentes de convivencia, problemas educativos y sociales que requieren de una intervención profesional que permita resolver y transformar estos obstáculos. (Castro Clemente & Pérez Viejo, 2017, p.216)

Por lo cual, Puyol & Hernández (2009) señalan que la intervención profesional ante situaciones conflictivas pueden ser realizadas por las y los trabajadores sociales, al momento en que señalan que:

El sistema educativo es un contexto lleno de contradicciones y de conflictos, las diferentes situaciones o problemáticas que se presentan en las instituciones educativas requieren de un análisis e intervención debidamente planificada, requisitos que reúnen los trabajadores sociales desde su condición de profesionales. Su formación específica, conocimientos adquiridos e interiorizados, metodología de intervención y características del trabajo que desempeña, le convierte en el profesional idóneo para interactuar entre el sistema educativo y agentes intervinientes potenciando, a su vez, la participación e implicación de los sujetos en el proceso de intervención. (Castro Clemente, 2017., p.219)



De la misma manera refieren Merino y Namicela (2012) que:

El sistema educativo implantado por el estado ecuatoriano, no ha permitido el desarrollo de los estudiantes por lo que es necesario la intervención del Trabajador Social para potenciar el autodesarrollo, que permita reorientar los procesos educativos hacia una educación con calidez y calidad, que desarrolle la identificación, interpretación y resolución de problemas y así trascender la enseñanza tradicional obsoleta (citado en Cajamarca Fárez, 2016., p.39).

Se reconoce que la escuela representa uno de los mejores recursos para influir en los comportamientos violentos o disruptivos de los adolescentes; a través de la información, estrategias de prevención y actividades escolares, brinda la oportunidad de mejorar los estilos y estrategias de afrontamiento con el objetivo de prevenir posibles alteraciones de tipo emocional ligadas a los cambios sociales, físicos y psicológicos que caracterizan a este grupo de edad (Poch et al., 2015).

En consecuencia, con esta realidad la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), aluden que el contexto de las instituciones educativas se identifican problemáticas de alcance individual, familiar, social, en tanto estas instituciones se convierten en oportunidad para intervención y prevención de problemáticas sociales (Quiroz & Sepúlveda, 2016).

Dentro del ámbito escolar no solo se detecta la problemática y se resuelve, sino que también se previene el surgimiento de situaciones que pueden afectar a la misma persona, o su entorno inmediato, ya sea dentro de la escuela o en sus redes de amistades, familiares, vecindario, etc. Por tal motivo, Macías (2010) sostiene que la intervención del Trabajo Social



es un aporte significativo para la sociedad ecuatoriana, y que, si en cada escuela, en cada colegio existiera la presencia de un trabajador o trabajadora social, formando parte de un equipo multidisciplinario estos centros educativos se constituirían en núcleos de dinamización pedagógica, de orientación y de acercamiento al entorno social y familiar, permitiendo al docente conocer la realidad social que vive el estudiante la misma que podría estar afectando su rendimiento escolar (citado en Cajamarca Fárez, 2016).

El rol del trabajador social en el contexto educativo se ha visto reivindicado en los últimos decenios en virtud de nuevas legislaciones y con la incorporación paulatina de metodologías y herramientas a favor de la participación en la dinamiza social de las instituciones escolares (Castro Clemente & Pèrez Viejo, 2017).

El grado de interdisciplinareidad alcanzado por la especialidad de Trabajo Social y su capacidad para predecir situaciones de conflicto en el ámbito académico, es reconocido por investigadores del tema (Rodríguez Alava et al., 2019). La formación de redes, el fomento de recursos de apoyo social y la creación de grupos de autoayuda en el contexto educativo, se destacan entre los recursos de intervención que despliegan sus profesionales.

Dentro del sistema educativo, tradicionalmente se ha considerado como condición básica el “aprendizaje y desarrollo de la ciencia y tecnología” (Jaramillo, 2016), pero también se ha empezado a tomar en cuentas diversos factores, entre ellos, promover un modelo de formación de niños, niñas y adolescentes sostenido en los pilares del Buen Vivir desde una perspectiva centrada en la promoción de principios y valores básicos para la convivencia armónica. Para su cumplimiento, en abril de 2014 el Ministerio de Educación emite el acuerdo 069–14 donde establece nuevos lineamientos de la organización y funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) en los establecimientos del Sistema de



Educación Nacional, por lo cual los DECE emergen como entes fundamentales en el proceso general de formación del estudiantado (Cajamarca Fárez, 2016).

Según el Ministerio de Educación (2015):

el DECE deberá estar conformado por un equipo interdisciplinario de profesionales especializados en diferentes ramas relacionadas con el abordaje de los aspectos de carácter psicológico/emocional (psicólogo clínico), psicoeducativo (psicólogo educativo) y social (trabajador social) implícitos en la experiencia educativa. (Ministerio de Educación, 2015., p.16)

El Ministerio de Educación señala como ámbito de actuación profesional del trabajador social en los DECE:

área que investiga procesos específicos que se refieren a las condiciones de vida de los individuos, sus necesidades y potencialidades. Interviene también en el reconocimiento y la resolución de problemas entre las interacciones humanas e institucionales, a fin de lograr un mayor bienestar social. El Trabajo Social se ocupa del mejoramiento del entorno de los individuos y de atender las necesidades de una población específica, en un determinado periodo de tiempo con la meta de alcanzar mayor integración. La práctica profesional y el abordaje metodológico del Trabajo Social, siempre debe conectarse con los contextos y dinámicas emergentes que generan los movimientos de la sociedad, en este sentido, es necesario que el profesional de esta área desarrolle habilidades que le permitan considerar las culturas, representaciones simbólicas, lenguajes,



interacción y actos comunicativos con y para las personas con las que trabaja, de manera que pueda desprenderse de procesos permeados por una mirada mecanicista, fragmentada y determinista, aislada de la realidad, que deviene en una acción cortoplacista y paliativa. En ese sentido, es necesario una constante reformulación de los objetivos y planes, acoplándose a las constantes transformaciones de la realidad social; interviene desde una perspectiva global para alcanzar las condiciones que permitan el bienestar y desarrollo de los sujetos y su comunidad. El Trabajo Social es tan diferente como diferente sea el entorno en el que interviene. (Ministerio de Educación, 2015)

Entre algunas de las funciones que debe cumplir el profesional en Trabajo Social en el DECE se reconocen:

- Integrar el equipo técnico con los profesionales en psicología clínica y psicología educativa para propender al desarrollo integral de los estudiantes en todas sus áreas.
- Identificar factores de riesgo de los/as estudiantes y realizar estudios sociales de caso o grupo, según lo amerite, aplicando técnicas e instrumentos propios de Trabajo Social.
- Conocer la problemática social, cultural, económica, familiar de los estudiantes a fin de coadyuvar en la solución de sus problemas, tratando de que estas dificultades no incidan en el rendimiento académico
- Brindar criterios técnicos necesarios para fortalecer las relaciones entre toda la comunidad educativa, preocupándose por la integración de los estudiantes al medio educativo, poniendo énfasis en niños,



niñas y adolescentes que presenten dificultades de interrelaciones sociales, interviniendo oportunamente en los obstáculos que pueden impedir el desarrollo integral del estudiante. (Ministerio de Educación, 2015).

A partir de ello, *“debe ser denominado un agente educador-orientador social, incentivando la cooperación igualitaria de las partes involucradas encaminadas al mejoramiento del rendimiento del estudiante y de la comunidad educativa”* (Cuenca Tillaguango, 2010., p. 35).

1.1.3. Dificultades del Trabajo Social en el Sistema Educativo

Para Puyol & Hernández (2009), durante mucho tiempo las capacidades y potencialidades del Trabajo Social se han visto constreñidas hasta el punto de correr el peligro de perder su identidad profesional (Lerga & Hernández, 2009), de igual manera Castro & Pérez Viejo (2017), afirman que las competencias y habilidades, en general, no han sido consideradas por el conjunto del Sistema Educativo, su ejercicio profesional se le ha identificado más como reformador social dirigido a la caridad pública para cubrir necesidades básicas del individuo que como un experto en la intervención social, incluido el ámbito escolar (Castro Clemente, 2017).

Por ello, es indispensable que el papel del trabajador o trabajadora social y su intervención dentro del ámbito educativo sea indagado a profundidad. Tal como lo indican Rodríguez Alava et al.(2019), el trabajador o trabajadora social, después del proceso de diagnóstico, debe realizar la intervención social en casos de estudiantes referidos por problemas que afecten su comportamiento y rendimiento académico. Al realizar actividades que no son de su competencia, el desempeño de sus funciones se ve afectado dentro del DECE y en toda la institución educativa, por lo que requiere adaptarse a las exigencias,



normas y disposiciones de funcionamiento como es el caso de la disposición Distrital de que todos los miembros del DECE al ser “Analistas” deben desarrollar las funciones de todos, factor al que se le añade la falta de recursos y medios que retrasa el éxito de su labor (Rodríguez Alava et al., 2019).

Este es un claro ejemplo de las falencias que se tiene en nuestro país dentro del ámbito educativo puesto que el trabajador o trabajadora social debe asumir roles que no les corresponden, resaltando también que las profesiones que se encuentran dentro del DECE si bien son carreras sociales, estas no pueden desarrollar las mismas funciones, debido a que cada una tiene sus limitaciones como parte de su ética profesional. Lo que se debe buscar de cada profesión es un trabajo conjunto desde sus diferentes áreas para brindar atenciones que garanticen derechos desde una perspectiva integral.

Por consiguiente, como se ha analizado anteriormente las normas o disposiciones que están impuestas no están sujetas a las realidades educativas, por lo que sostiene Calvo (2014) que, a partir de un análisis de la relación entre intervención profesional de Trabajo Social y el Estado, implica reconocer a la política pública como espacio de inserción socio ocupacional ejercido a través de un sistema de representaciones y acciones sociales que implica un tipo de definición social sobre la realidad y el conjunto de problemáticas que la constituyen (Calvo, 2014). Es en esta relación, entre la política pública y la estructura social en la que se encuentra presente el Estado no como un ente abstracto o centralización absoluta del poder, sino en continua relación con la sociedad civil, basándose en un enfoque de derechos y el reconocimiento de la necesaria inclusión educativa y social.

Es por esto que la intervención del Trabajo Social es necesaria por su “*perspectiva multidimensional en la política pública, considerando las transformaciones del concepto de*



educación como derecho social, trascendido por la individualización de los derechos sociales, económicos, políticos y culturales” (Calvo, 2014).

1.2. El Clima Social Escolar como asunto de interés del Trabajo Social

1.2.1. Intervención del trabajador o trabajadora social en el ámbito educativo enfocado al Clima Social Escolar

Desde una perspectiva general, cabe resaltar que el Trabajo Social en los diferentes ámbitos de intervención necesita estar a la vanguardia sobre las diversas temáticas, conflictos y problemas que recaen en la sociedad, la profesión actúa en escenarios de actuación social complejos y cambiantes que demandan respuestas novedosas, versátiles y adaptadas (Puyol & Hernández, 2009).

Según plantea Navarrete Puentes (2016) la profesión influye con sus acciones en todos los espacios de la vida social; el énfasis de esta investigación se ubica en el entorno educativo, en el que “la escuela es un espacio comunitario que se debe integrar al familiar, trabajando sobre los conflictos que se presentan en la relación familia- escuela- educando” (Navarrete Puentes, 2016.,p.43). En esta misma línea, Torra (2009) señala que “se espera que el Trabajador Social aborde la situación conflictiva para que el profesorado pueda dedicarse mejor a la enseñanza, pero no es cuestión de repartir problemas sino de trabajar conjuntamente” (Citado en Castro Clemente & Pérez Viejo, 2017).

Por este motivo, para Puyol & Hernández (2009), el trabajador social se convierte en el profesional idóneo para interactuar entre el sistema educativo y agentes intervinientes, potenciando a su vez, la participación e implicación de los sujetos en el proceso de intervención.



Uno de los aspectos medulares de la discusión sobre el Trabajo Social en el entorno educativo, lo constituye el predominio de los enfoques que priorizan la adaptación del estudiante versus la necesaria transformación de las prácticas relacionales a lo interno de las instituciones (Navarrete Puentes, 2016). Razón por la cuál es inevitable ampliar la perspectiva desde el Trabajo Social en el ámbito educativo reconociendo a las y los estudiantes como seres diferentes y únicos desde un enfoque que garantice derechos, tal como lo establecen Castro Clemente & Pérez Viejo (2017):

La sociedad está formada por sujetos muy diversos donde el pluralismo de valores (personales y sociales) es un hecho constatable, también se traslada a la educación. Se producen nuevas situaciones que requieren de un Sistema Educativo lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales a fin de ser consideradas a la hora de diseñar el modelo de intervención acorde con éstas. (p. 216)

Para contar con sistemas educativos eficientes, se debe reconocer las implicaciones que abarca el bienestar, mismo que está:

vinculado estrechamente con el bienestar social como función organizada alrededor del ser humano en sus dimensiones individuales y sociales, que se define por las políticas sociales con objetivos de adaptación e inclusión en el tipo de sociedad existente. Esta perspectiva se despoja de la crítica y de las posibilidades de construcción a partir de relaciones humanas en las cuales se deje de lado la idea de estar “moldeando” al otro de acuerdo a lo que yo quiero que sea, o lo que me puede servir. (Navarrete Puentes, 2016)



Por lo que se puede inferir que una educación integral, es un componente esencial para el Buen Vivir y es área prioritaria de la política pública, la misma que promueve un modelo educativo centrado en el ser humano, en sus dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, que además incorpora y promueve el desarrollo de las potencialidades humanas, y contempla la preparación de futuros ciudadanos y ciudadanas para una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante de la diversidad y respetuosa de la naturaleza (Ministerio de Educación, 2015).

Para garantizar todos estos aspectos debemos centrarnos en el clima social escolar, tal como manifiesta PROMEBAZ (2007), los niños, niñas y adolescentes necesitan encontrarse bien social y emocionalmente para participar e involucrarse en el proceso de aprendizaje, de esta manera pueden potenciar su desempeño, destrezas y potencialidades, generando una calidad de vida óptima misma que hace referencia al estado de la vida interior de los niños, niñas y adolescentes, a su estado sentimental o emocional. Se trata de un estado básico que no cambia de un momento a otro. *“Es el resultado de su experiencia en las diferentes situaciones y contextos de su vida, al igual que sus interacciones que tiene, con sus padres, maestros, compañeros, vecinos, etc.”* (Cajamarca Fárez, 2016).

Estudios sobre el clima social escolar, han estado muy arraigados con la profesión de Psicología, debido a que se ha evidenciado diversas investigaciones desde dicha disciplina. Sin embargo, al formar parte de las ciencias sociales, se establece que Trabajo Social tiene la formación técnica para desempeñar dicha actividad, debido que, *“realizar estudios e investigaciones sobre la influencia de los factores sociales que tiene que ver con la emergencia de problemas escolares, es una de las funciones que la o el trabajador social cumple en este ámbito”* (Hernández, González, Juárez & González, 2006, p. 23).



La investigación del clima social escolar es necesario y pertinente para el Trabajo Social, debido a que permite establecer relaciones de equidad, mejora el desarrollo académico, permite la inclusión, potencia un ambiente armonioso dentro de las comunidades educativas, influyendo en el entorno social de las y los estudiantes. Arón, Milicic, Sánchez & Subercaseaux (2017) manifiestan que el buen clima de convivencia escolar es un elemento inseparable de la calidad de la educación, de aprender a convivir con el otro. Se trata de una dimensión fundamental de la experiencia educativa, que compete a todos los actores de la comunidad, considera distintos aspectos y demanda importantes desafíos para las escuelas y el sistema educativo en su conjunto. Entre otras características, un buen clima escolar debe ser inclusivo, bien tratante, colaborativo entre los distintos actores, y debe favorecer los espacios de conversación y de participación al interior de las comunidades educativas. Es por esto también que se puede inferir que el “clima social escolar tiene incidencias significativas en el rendimiento escolar” (Mena & Valdés, 2008).

Al analizar los impactos que tiene el clima social escolar en las y los estudiantes y su desarrollo integral, se infiere que la intervención de Trabajo Social tiene que ser oportuna, eficiente, eficaz, científica, reconociendo los procesos de gestión que se derivan de los distintos niveles y los actores que lideran y conforman el mismo, para esto la profesión debe garantizar su intervención mediante modelos propios y concernientes ante estas situaciones.

El modelo conductista es aquel que:

fija el objeto de su interés en comprender e interpretar el comportamiento observable (externo) de las personas y no tanto en analizar e interpretar la conciencia (interno), como venía siéndolo hasta aquel momento. El Trabajo Social, se vio atraído por esta nueva corriente, que tiene en cuenta las situaciones especiales que controlan la conducta del problema, más que los factores que han contribuido a su desarrollo,



como lo hacía el modelo psicodinámico. Se tiene en cuenta el «aquí y el ahora», más que las experiencias del pasado. (Montoro, 2019)

Esto contribuye conjuntamente con el análisis del clima social escolar a considerar el contexto en el que se desenvuelve, reconociendo que las conductas son aprendidas y de esta misma manera pueden ser modificadas mediante refuerzos positivos, el Trabajo Social se plantea objetivos y metas para la intervención con el estudiantado para modificar dichas conductas.

Otro modelo que es complementario dentro de esta temática es el modelo ecológico: cuya atención se centra en el concepto de transacción entre los individuos y su medio físico y social y entre las propias personas, grupos e instituciones. La perspectiva ecológica viene a señalar que las necesidades y los problemas son generados por las transacciones que se dan entre las personas y sus entornos. Para los autores de este modelo, el objeto del Trabajo Social sería más bien las capacidades de adaptación de los individuos y las propiedades del medio ambiente, del entorno, con el fin de producir transacciones que maximicen el crecimiento y el desarrollo de todas las personas e impulse los entornos. (Montoro, 2019)

Es necesario considerar que este modelo trabaja, reflexiona y analiza las interacciones con el medio ambiente existente con el estudiantado, reconociendo que estas relaciones con los subsistemas influyen de manera considerable en el desarrollo de los mismos, por lo que desde el Trabajo Social se plantea la adaptación a estos entornos para que la influencia del entorno – estudiantes y viceversa sean de manera equilibrada.

El Trabajo Social se basa en estos modelos porque son guías que permiten manejar las problemáticas mediante planteamientos científicos y justificados desde la necesidad, y aún



más relevante es que en esta investigación se plantea que sea desde la percepción de los y las estudiantes.

1.2.2. Generación de un Clima Social Escolar óptimo desde Trabajo Social

El Trabajo Social se concibe como parte de las estrategias que implementan los Estados a fin de integrar actores en contextos donde los grupos ocupan posiciones diferentes (Calvo, 2014). Por lo tanto, es indispensable considerar las obligaciones y relaciones de las autoridades, docentes, DECE y estudiantes, solo al considerar a todos los actores se puede lograr una convivencia armónica, tal como se plantea en el libro “Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar” (Arón et al., 2017), en la ciudad de Santiago de Chile, en el año 2017.

Proponen como esencial, tener como consideración general la importancia del liderazgo y la gestión del director y su equipo de docentes y DECE en la generación de un clima social escolar adecuado y óptimo para el desarrollo integral de los estudiantes. La acción del director se relaciona, en general, con la apropiación, legitimación y transmisión de los valores educativos a la comunidad escolar. Para esto, los equipos directivos instalan espacios de reflexión sobre el clima, posicionándolo como un tema clave dentro de la comunidad, y definen planes y actividades relacionados con objetivos estratégicos del establecimiento (Arón et al., 2017). Es necesario que las autoridades de las unidades educativas analicen el clima social escolar para encontrar las falencias y se puedan contrarrestar los problemas desde una perspectiva amplia.

De la misma manera, el rol de los docentes es de vital importancia, por lo que se *“incentiva la interacción continua entre docentes y estudiantes, extendiéndola también a*



espacios externos al aula (patio, comedor), también los y las docentes son los primeros en detectar y monitorear la convivencia del grupo” (Arón et al., 2017., p.43). Además, la cercanía del director con los profesores; el reconocimiento de los logros docentes; la disposición a escuchar y a responder oportunamente a las necesidades de los trabajadores y la retroalimentación del trabajo del profesor, son algunas de las acciones del DECE que valoran los docentes de los establecimientos que presentan un clima social nutritivo (Arón et al., 2017) . Estas interacciones entre docentes y autoridades de las unidades educativas crean y promueve redes de apoyo que facilitan la creación y desenvolvimiento de un clima social escolar óptimo.

Mientras que las relaciones que se dan específicamente entre estudiantes se caracterizan por el compañerismo y la amistad, sobre todo en la relación entre compañeros de un mismo curso. Se identifica, así, un alto sentido de pertenencia de los niños y las niñas con sus cursos, dinámica en la que el profesor jefe también asume un rol importante como figura que unifica a sus estudiantes. En cuanto a la relación entre niños de distintos cursos y edades, en aquellos establecimientos con menor matrícula hay una relación más cercana y mayor interacción entre ellos (Arón et al., 2017). La interacción entre pares son relaciones relevantes debido a que adquieren y refuerzan habilidades sociales, emocionales y cognitivas.

En este sentido, el desasosiego de la profesión es incidir en un clima social escolar apropiado para el desarrollo integral, mismo que se puede obtener garantizando la calidez que se logra cuando existe un interés por el estudiante como persona, ir más allá de una mala nota; la calidez implica un trato afectivo y de confianza con la finalidad de conocer la realidad del estudiante, su modo de vivir, de pensar, sus emociones, necesidades, etc., y partir de este conocimiento establecer una relación de apoyo y/o ayuda, todo esto con el fin de que el estudiante se sienta apreciado e incluso amado dentro del plantel educativo. En



consecuencia, el estudiante no querrá irse de la institución educativa, lo cual disminuirá el índice de deserción y/o abandono escolar (Cajamarca Fárez, 2016).

Al respecto, cabe preguntarse qué acciones puede emprender las unidades educativas, es decir, qué cambios puede introducir en su contexto, en pos de producir un “clima” que influya positivamente en los aprendizajes de sus alumnos. Los programas que se presentan, implementan a través de diversas modalidades, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula, ciertas actividades de integración social y cultural de la comunidad curso y de la comunidad-escuela, poniendo especial acento en la calidad de las interacciones entre profesor-alumno y entre los alumnos mismos (Mena & Valdés, 2008).

Es así como, en los establecimientos educacionales con un buen clima de convivencia escolar se identifica un foco institucional explícito en el cuidado y en la afectividad hacia la comunidad escolar en general y hacia los estudiantes en particular. Esto se observa en las actitudes, comportamientos y prácticas de los integrantes de la comunidad, y también en las definiciones institucionales. El discurso, en este sentido, tiene coherencia con la práctica (Arón et al., 2017) .

La confianza entre todos los actores también es una característica generalizada de las relaciones que se dan en estas escuelas. Esta se observa en diferentes direcciones: los profesores confían en las capacidades de los estudiantes y muestran altas expectativas respecto de estos; los estudiantes confían en que los profesores los escuchen, respetando, al mismo tiempo, las decisiones y espacios personales de los propios estudiantes; los docentes confían en sus compañeros y en poder apoyarse en ellos en lo laboral; los equipos directivos confían en sus profesores, lo que es valorado por estos y los lleva a sentirse respaldados en el desempeño de su rol (Arón et al., 2017).



Capítulo II

Interpretación y análisis de resultados

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

Comprender la percepción del clima social escolar que tienen estudiantes de bachillerato, de cuatro unidades educativas fiscales, de la ciudad de Cuenca, periodo 2018 – 2019, mediante el test R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011).

2.1.2. Objetivos específicos

- Analizar descriptivamente las percepciones de estudiantes de bachilleratos.
- Profundizar en el rol de Trabajo Social en el clima social escolar de los bachilleratos.
- Determinar necesidades de políticas institucionales que promuevan un positivo clima social educativo.

2.2. Preguntas de investigación

¿Cómo perciben el clima social escolar las y los estudiantes de bachillerato, de cuatro unidades educativas fiscales, período 2018 – 2019?

¿Cuál es el papel de Trabajo Social en relación al clima social escolar en los bachilleratos?



2.3. Hipótesis

Las y los estudiantes del bachillerato de las cuatro unidades educativas fiscales consideran que los ambientes dentro de las aulas de clases se presentan de manera inadecuada.

El rol que cumple el Trabajo Social en el ámbito educativo se encuentra en riesgo, específicamente en relación al clima social escolar en los bachilleratos, debido a la escasa valoración que el sistema ecuatoriano brinda a las y los profesionales de esta área.

2.4. Metodología

2.4.1. Método y enfoque

Para la presente investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, el cual es definido como:

proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos.

Pese a tratarse de un proceso metódico y sistemático, no existe un esquema completo, de validez universal, aplicable mecánicamente a todo tipo de investigación. No obstante, si es posible identificar una serie de elementos comunes, lógicamente estructurados, que proporcionan dirección y guía en el momento de realizar una investigación. (Monje Álvarez, 2011)

Además se realizó un estudio descriptivo debido a que “son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un suceso, comunidad o situación, la descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés” (Hernandez Sampieri et al., 2010).



2.4.2. Participantes

Se tomó como participantes para este trabajo a estudiantes de Bachillerato General Unificado de cuatro unidades educativas del circuito_03_04_13 de la ciudad de Cuenca, mismas que se encuentran ubicadas en el área urbana y en zonas céntricas de la urbe, estas instituciones son: “Tres de Noviembre” que cuenta con 105 estudiantes del BGU, “Octavio Cordero Palacios” con 176 estudiantes del BGU, “San Francisco” con 77 estudiantes del BGU, y “Alberto Andrade Arizaga-Brumel” con 142 estudiantes del BGU, con lo cual se obtuvo un total de 500 estudiantes en un rango de 15 a 20 años, cuya edad promedio es de 17 años, lo que indicó que son adolescentes.

Para la obtención de información del estudiantado, las autoridades de las unidades educativas autorizaron que se recoja la información necesaria mediante la aplicación del instrumento CES.

2.4.2. Muestra

Las cuatro unidades educativas sujetas a estudio poseen en total 500 estudiantes, cantidad que se convierte en el universo, y de la cual se procedió a obtener una muestra probabilística estratificada con afijación simple, esta consiste en un “muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento” (Hernandez Sampieri et al., 2010), se optó por este tipo de muestreo debido a que es esencial en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales, donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población (todos los elementos de la población tienen una misma probabilidad de ser elegidos), para obtener esta muestra se asignó un nivel de confianza del 96 % y un margen de error de 4%, la probabilidad de éxito y fracaso es del 0.5. Para esto se utilizó el programa Netquest,



programa que tiene como finalidad “proveer datos para los investigadores sociales” (Netquest, 2019), en este programa se insertó los porcentajes recomendados para este tipo de investigación, con lo cual se obtuvo una muestra de 285 estudiantes.

Con respecto al muestreo estratificado, Kalton y Heeringa (2003) expresan que “la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral”. Para obtener este tipo de muestreo se procedió a dividir el tamaño de la muestra (285) para el total de la población (500), de tal manera, se consiguió una fracción constante de 0.57 (citado en Hernández Sampieri et al., 2010). Posteriormente, esta constante se multiplicó al número total de estudiantes de cada unidad educativa para obtener la muestra por cada estrato, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1

Muestra por estratos

Unidades educativas	Universo	Constante	Muestra
Tres de Noviembre	105	0,57	60
Octavio Cordero Palacios	176	0,57	100
San Francisco	77	0,57	44
Alberto Andrade Arizaga-Brumel	142	0,57	81
Total	500		285

Nota: el total de la muestra para cada unidad educativa se diferencia debido al número total del universo que presenta, la mayor cantidad de estudiantes se encuentra en la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios con una muestra de 100, y la menor cantidad se encuentra en la Unidad Educativa San Francisco con 44 estudiantes como muestra.



2.4.3. Procedimiento

La recolección de información tuvo lugar dentro del aula de clase y en horario académico del estudiantado. Al obtener los valores asignados para cada unidad educativa, se selecciona cada estrato mediante listados, según Hernández Sampieri et al., (2010)

se trata de un listado existente o una lista que es necesario confeccionar ad hoc, con los casos de la población. En todo caso hay que tener en cuenta lo completo de una lista, su exactitud, su veracidad, su calidad y su nivel de cobertura en relación con el problema a investigar y la población que va a medirse, ya que todos estos aspectos influyen en la selección de la muestra.

Es decir, se tomó en consideración cada unidad educativa con su respectiva muestra, esta muestra se dividió para los cursos de bachillerato y paralelos con los que cuenta cada institución, se solicitó los listados de estudiantes, eligiendo al azar los números en las listas, además se prestó atención al género del estudiantado, de tal manera que sea equitativo.

Todos ellos y ellas recibieron las instrucciones poco antes de su aplicación. El cuestionario fue facilitado por las investigadoras durante la última semana del mes de mayo del año lectivo 2018-2019. Se comentaron los objetivos del estudio con los estudiantes y se les cuestionó si tenían alguna duda o pregunta. Quienes participaron lo hicieron de manera voluntaria. Posteriormente, se procedió a la incorporación de los resultados al programa Excel y al correspondiente tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

2.4.4. Técnicas e instrumentos

La técnica que se utilizó para la investigación es la encuesta, y el instrumento corresponde al “cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación



ecuatoriana para estudiantes, cuyo propósito es medir la percepción del ambiente escolar por parte de los estudiantes”. (Cajamarca, 2015)

“La Escala de Clima Social Escolar (CES) fue desarrollada por R. Moos y E. Trickett (1974) con el propósito de estudiar los climas escolares. Según Moos (1979) el objetivo fundamental de la CES es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Bravo Carrasco et al., 2011)

La Escala CES mide cuatro dimensiones cada una con sus respectivas subdimensiones: Dimensión Relación con las subdimensiones de Implicación, Afiliación y Ayuda; Dimensión Autorrealización con las subdimensiones de Tareas y Competitividad; Dimensión Estabilidad con las subdimensiones de Organización, Claridad y Control; y la Dimensión Cambio con las subdimensiones de Innovación y Cooperación (Cajamarca, 2015).

Además el instrumento consta de 134 ítems, se otorga un punto por cada respuesta que coincida con la clave administrada por la prueba, lo cual debe dar como resultado una puntuación que varía entre 0 y 10, dependiendo de las percepciones que puedan tener las y los estudiantes sobre el clima, de manera que 0 es un nivel bajo y 10 un nivel muy elevado en el factor que mide la escala (Cajamarca, 2015).

2.5. Percepciones de estudiantes de bachillerato de las cuatro unidades educativas respecto al clima social escolar

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011) a 285 estudiantes

**Ortega Pañora Carmen Isabel
Sarmiento Ávila Yoska Anabel**

de bachillerato de las Unidades Educativas: 3 de Noviembre, Octavio Cordero Palacios, San Francisco, y Alberto Andrade Arizaga-Brumel, pertenecientes al circuito 03_04_13 de la ciudad de Cuenca, con respecto a las percepciones sobre el clima social escolar.

2.5.1. Percepción del estudiantado de primer año de bachillerato general unificado (BGU) con respecto al clima social escolar.

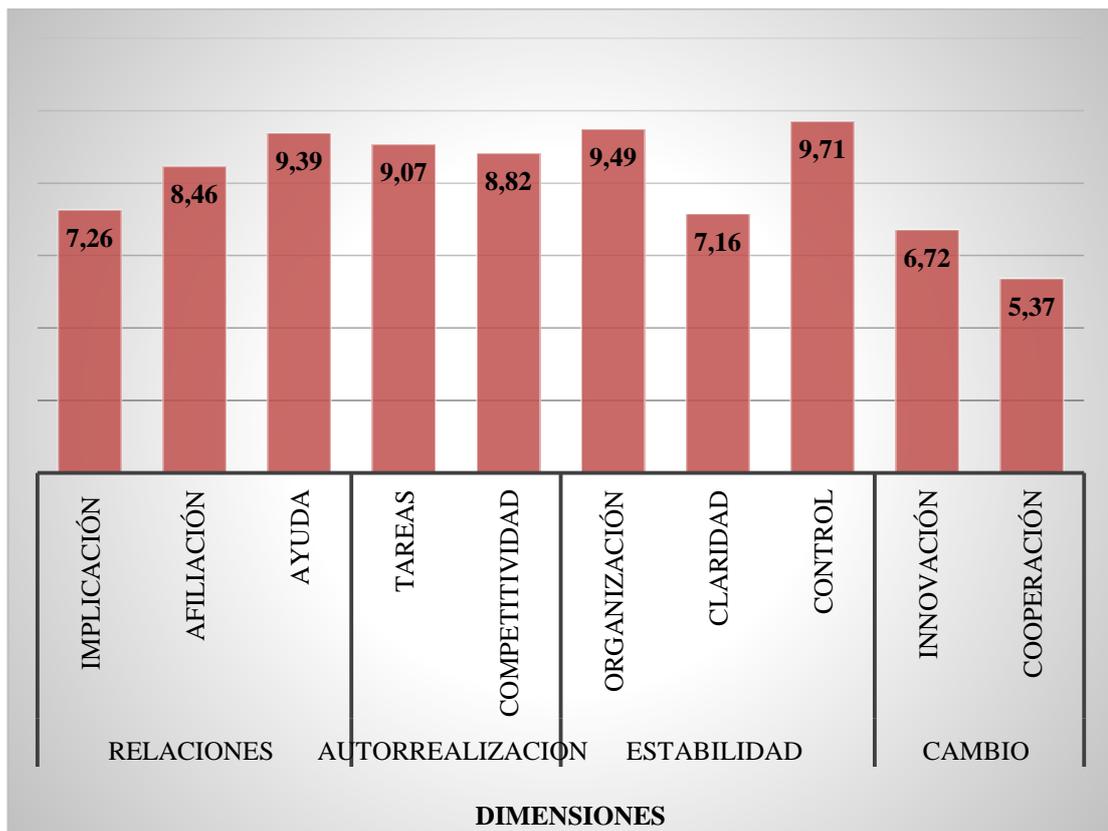


Figura 1. Resultados de la Escala CES, aplicada a estudiantes del 1ero de BGU

Fuente: Escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.



El estudiantado de primero de bachillerato de las cuatro unidades educativas, mediante la escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana, manifiesta lo siguiente:

La Dimensión Estabilidad muestra las magnitudes más elevadas de las dimensiones del instrumento, las subdimensiones que movilizan este comportamiento son: control con una puntuación de 9,71 y organización con 9,49. La subdimensión control mide el grado en que el docente es estricto en el control y cumplimiento de las normas y la penalización de los que trasgreden las mismas, mientras que la subdimensión organización evalúa la importancia que se da al orden, organización en la ejecución de las tareas escolares.

Por otro lado, la Dimensión Cambio, presenta el puntaje más bajo del estudio en sus subdimensiones de: innovación con 6,72 y cooperación con 5,37. Innovación se refiere a cómo el estudiantado ayuda a planificar las actividades escolares, además de las nuevas técnicas que integra el docente en los estudiantes; y cooperación es la subdimensión que evalúa la interacción entre los estudiantes miembros del grupo con el docente.



2.5.2. Percepción del estudiantado de segundo año de bachillerato general unificado (BGU) con respecto al clima social escolar.

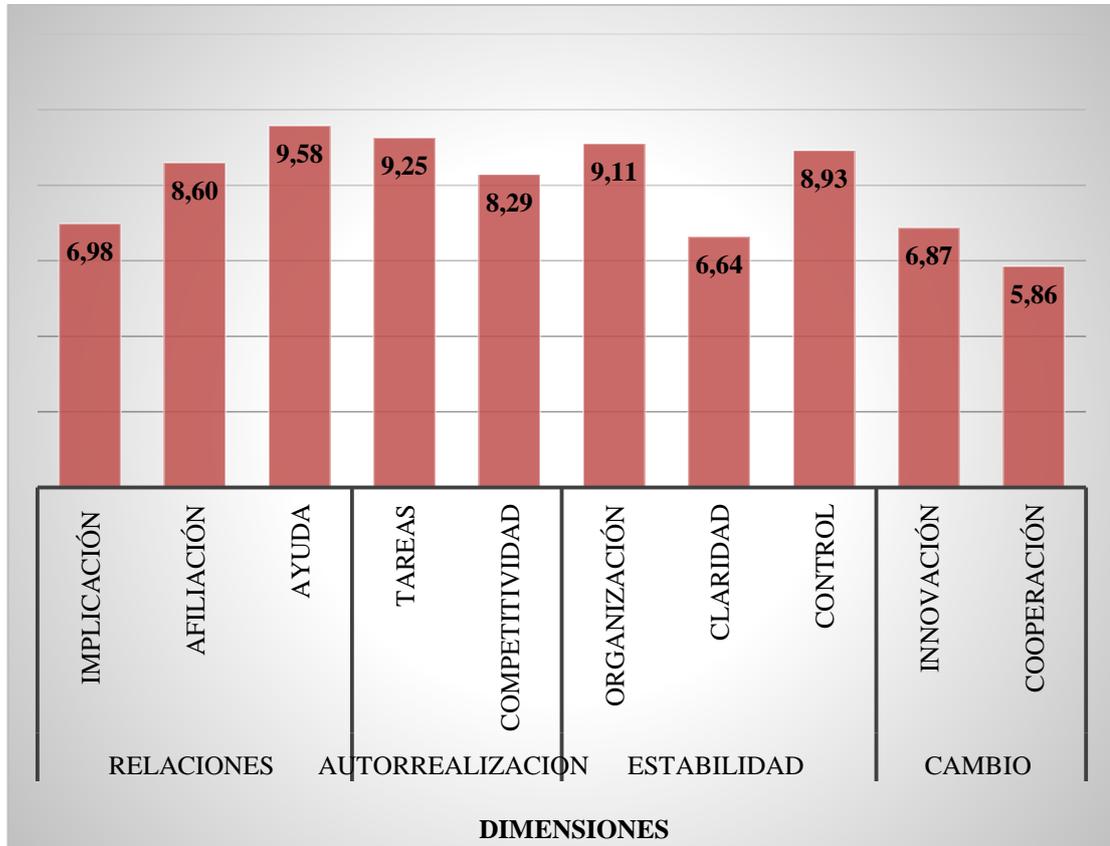


Figura 2. Resultados de la Escala, aplicada a estudiantes del 2do de BGU

Fuente: Escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.

El estudiantado de segundo de bachillerato de las cuatro unidades educativas, mediante la escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana, expresa lo siguiente:



La Dimensión Relaciones que muestra el puntaje más alto de las dimensiones del instrumento, en su subdimensión ayuda con 9,58, este establece el grado de preocupación y amistad del docente por los estudiantes, indica el nivel de preocupación personal y profesional del educador, por consiguiente, se puede evidenciar la Dimensión de Autorrealización en su subdimensión de tareas con un puntaje de 9,25, el cual valora la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas.

Por otro lado, la Dimensión de Estabilidad presenta uno de los puntajes más bajos en su subdimensión claridad con 6,64, este evalúa el establecimiento y seguimiento de normas claras y el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su cumplimiento, y la Dimensión Cambio presenta el puntaje más bajo del estudio en su subdimensión de cooperación con 5,37, este en cambio evalúa la interacción entre los estudiantes miembros del grupo con el docente.

2.5.3. Percepción del estudiantado de tercer año de bachillerato general unificado (BGU) con respecto al clima social escolar.

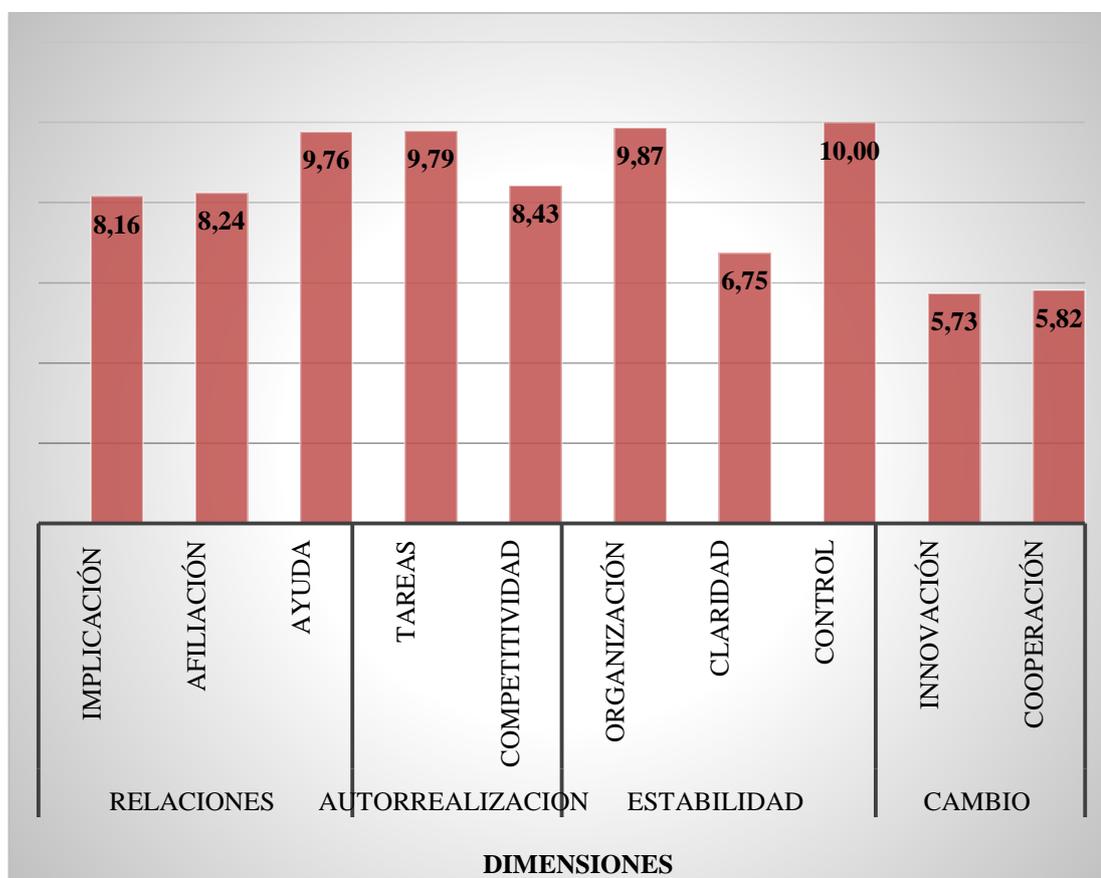


Figura 3. Resultados de la Escala aplicada a estudiantes de 3ero de BGU.

Fuente: Escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.

El estudiantado de tercero de bachillerato de las cuatro unidades educativas, mediante la escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana, revela lo siguiente:

La Dimensión Estabilidad muestra las magnitudes más elevadas de las dimensiones del instrumento, las subdimensiones que movilizan este comportamiento son: control con una



puntuación de 9,71 y organización con 9,49. La subdimensión control mide el grado en que el docente es estricto en el control y cumplimiento de las normas y la penalización de los que trasgreden las mismas, mientras que la subdimensión organización evalúa la importancia que se da al orden, organización en la ejecución de las tareas escolares.

Por el contrario, la Dimensión Cambio, presenta el puntaje más bajo del estudio en sus subdimensiones de innovación con un puntaje de 5,73 y cooperación con 5,82. Innovación refiere a cómo los estudiantes ayudan a planificar las actividades escolares, además de las nuevas técnicas que integra el docente en el estudiantado, y cooperación es la subdimensión que evalúa la interacción entre los estudiantes miembros del grupo con el docente.

Y para, el cumplimiento del primer objetivo específico que es: “Analizar descriptivamente las percepciones de estudiantes de bachilleratos” tenemos los siguientes resultados consolidados:

2.5.4. Consolidación de las percepciones del estudiantado de las cuatro unidades educativas que pertenecen al circuito 03_04_13, respecto al clima social escolar.

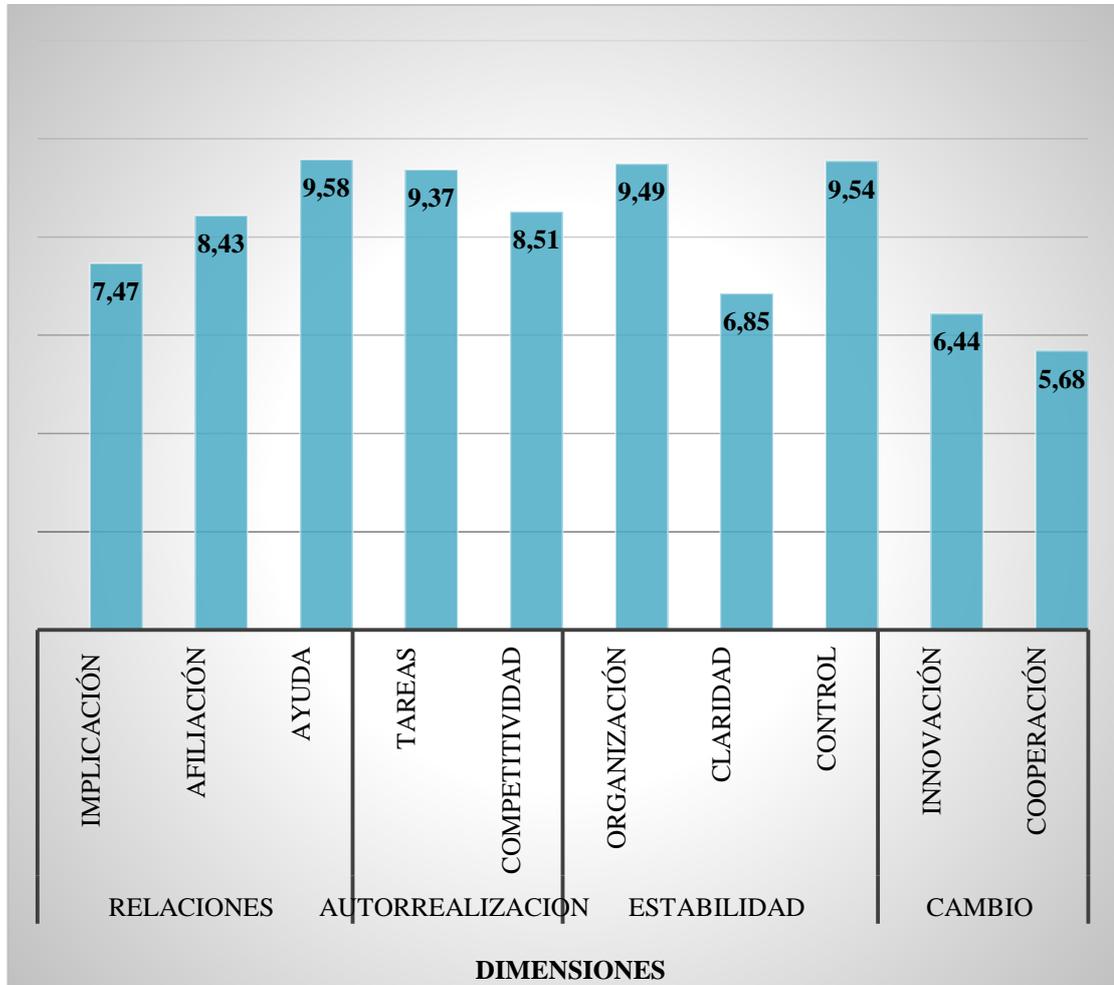


Figura 4. Resultados totales de la Escala CES, aplicada a estudiantes de las cuatro unidades educativas que pertenecen al circuito 03_04_13 de la ciudad de Cuenca.

Fuente: Escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.

El estudiantado de las cuatro unidades educativas, mediante la escala C.E.S. de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana, manifiesta lo siguiente:



La Dimensión de Relaciones presenta el puntaje más elevado de las dimensiones del instrumento en su subdimensión de ayuda con un puntaje de 9.58 que establece el grado de preocupación y amistad del docente por los estudiantes, indica el nivel de preocupación personal y profesional del educador, al igual que la Dimensión Estabilidad muestra las magnitudes elevadas de las dimensiones del instrumento, las subdimensiones que movilizan este comportamiento son: control con una puntuación de 9,54 y organización con 9,49. La subdimensión control mide el grado en que el docente es estricto en el control y cumplimiento de las normas y la penalización de los que trasgreden las mismas, y la subdimensión organización evalúa la importancia que se da al orden, organización en la ejecución de las tareas escolares.

Por el contrario, la Dimensión de Cambio presenta el puntaje más bajo del estudio en sus subdimensiones de: innovación (6,44) y cooperación (5,68). Por innovación se entiende a cómo los estudiantes ayudan a planificar las actividades escolares, además de las nuevas técnicas que integra el docente en el estudiantado, mientras que cooperación es la subdimensión que evalúa la interacción entre los estudiantes miembros del grupo con el docente.

Capítulo III

Políticas institucionales que promueven un clima social escolar positivo

La repercusión demostrada por el clima social escolar (CSE) sobre el funcionamiento académico, interpersonal, familiar y escolar (Delgado & Delgado, 2009), demandan su atención desde el Trabajo Social. Los resultados alcanzados en el presente estudio



demuestran la urgencia del diseño de programas, fundamentados en datos empíricos y dirigidos a mejorar el clima social educativo desde la perspectiva del Trabajo Social.

Cornejo & Redondo (2001) expresan que para la definición de Clima escolar “confluyen diversas teorías psicosociales, relacionadas con la interacción entre necesidades y motivaciones de las personas con los factores de tipo social” (Herrera Mendoza & Rico Ballesteros, 2015., p.8). La manera de conocer acerca de lo que significa el clima social escolar, es a través de Cere (1993), quien manifiesta que el clima social escolar son “características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos elementos estructurales y funcionales que, integrados en un proceso dinámico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, a la vez de los distintos procesos educativos” (Herrera Mendoza & Rico Ballesteros, 2015., p.8).

Mientras que Arón y Milic (1999) se centran más en la persona y sus percepciones, estableciendo que el concepto de CSE estaría definido por la “percepción de los y las estudiantes sobre aspectos del ambiente en donde realizan actividades escolares, las que incluyen normas y creencias de dicho sistema escolar” (Paiva & Savedra, 2014).

Con la intención de clarificar aún más la definición del CSE y así poder profundizar en su estudio, se valora la siguiente caracterización:

1. Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro.
2. Es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización.
3. Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia.
4. Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo.



5. Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal.
6. La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima (Coronel,1994., citado en Madrigal, Mujica, Tamarín, Olave, & Carrasco, 2011., p.72).

Estas definiciones nos permiten aseverar la importancia del clima social escolar, debido a que a este refiere a aspectos que se pueden encontrar en el ambiente que se produce dentro de la escuela, en donde toma un papel muy importante la interacción entre la persona y su entorno, sobre todo las percepciones que cada uno de ellos y ellas tienen acerca de la institución en la que se encuentran y sus elementos estructurales, funcionales y personales.

Como ya se detalló, el clima escolar de una unidad educativa se lo puede establecer a través de las percepciones que tenga la comunidad estudiantil. A partir de los resultados obtenidos se requiere el abordaje, desde las políticas institucionales, de subdimensiones significativas del CSE percibido, entre ellas la innovación, claridad y cooperación, las que reportaron las más bajas frecuencias en los estudiantes de bachillerato investigados.

Durante los últimos treinta años, a nivel internacional, numerosos programas han trabajado desde la intervención, el CSE. La sistematización de estos programas permiten la integración en 3 modalidades de programas: centrados en las personas, dígase alumnos y estudiantes a fin de provocar modificaciones directamente en sus destrezas y competencias a nivel individual. Aquellos programas centrados en el contexto, se orientan al ejercicio de influencias del entorno como generadores de fortalezas y debilidades (Sánchez et al., 2006).

Los orientados a la interacción estudiantado-profesorado-contexto, constituyen los más novedosos y empleados a nivel internacional, con énfasis en las experiencias



provenientes de Norteamérica y Europa, que ponderan el análisis de los problemas interpersonales. Se coloca, desde este enfoque, el desarrollo de habilidades sociales para la solución de problemas y conflictos que favorezcan la adaptación social y la modificación de los factores ambientales que se constituyan en vulnerabilidades. Desde esta perspectiva se presenta el modelo ecológico como favorecido en tanto aspira al desarrollo de competencias individuales para optimizar las mejoras del entorno (Sánchez et al., 2006).

Propuestas exitosas en el contexto europeo, en especial en España, durante los últimos 20 años para promover la innovación en el contexto escolar, se centran en acercar la innovación al aprendizaje para el servicio, entendido como procesos de aprendizaje a partir de las realidades del entorno a fin de favorecer las dimensiones de cambio social desde la innovación. Desde este aprendizaje significativo, los estudiantes pueden convertirse en actores y gestores de los propios procesos de cambio social y ello a su vez impactar en la satisfacción escolar y la capacidad de generar acciones de innovación a favor del cambio (Mangas & Martínez-Odría, 2012).

Estas propuestas integran y promueven valores como la responsabilidad social en el estudiantado, favorece sinergias y redes de colaboración entre instituciones y redes estudiantiles, facilita el conocimiento de la realidad social, aumenta la percepción de protagonismo social, deconstruye estereotipos sociales, entre las múltiples ventajas reconocidas para estas políticas institucionales (Mangas & Martínez-Odría, 2012).

Estudios clásicos sobre políticas para fomentar el CSE, destacan la importancia de promover el perfeccionamiento continuo de alumnos y profesores, el respeto y la confianza en el ambiente social en la escuela, en tanto ha demostrado asociación con la mejora personal



y la adquisición de competencias sociales en el binomio alumno-profesor (Sánchez et al., 2006).

Los programas que trabajan, como política institucional, el desarrollo de la cohesión, renovación y ejercicio de liderazgo, estimulan el sentido de pertenencia y pertinencia, implicación y protagonismo, indicadores que forman parte del CSE (Sánchez et al., 2006).

Las políticas educativas en el Ecuador, desde sus cuerpos legislativos, se destaca y estimula la construcción de ambientes favorecedores para la promoción de CSE positivos que resulta pertinente considerar. La Constitución de la República 2008, garantiza el “derecho a la educación de todas las personas, viendo a la educación como un área prioritaria de la política pública e inversión estatal, y garantía para la inclusión y buen vivir” (Art. 26), también se establece que “la educación garantizará un desarrollo holístico del ser humano, esta será participativa, democrática, de calidad y calidez, impulsando la justicia y la paz” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Debido a que nuestro estudio refiere a adolescentes del bachillerato, también nos vamos a dirigir hacia lo que dispone el Código de la Niñez y Adolescencia (2013) en su art. 47 sobre el Derecho a la Educación: “los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, donde se garantiza que esta población goce de un ambiente favorable para el aprendizaje” (numeral 4) (Código de la Niñez y Adolescencia, 2013).

Del mismo modo, en el art 38 acerca de los Objetivos de los programas de educación, en el literal b. se establece que: “La educación básica y media asegurarán los conocimientos, valores y actitudes indispensables para: Promover y practicar la paz, el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, la no discriminación, la tolerancia, la valoración de las



diversidades, la participación, el diálogo, la autonomía y la cooperación”. (Código de la Niñez y Adolescencia, 2013)

A través de estos instrumentos podemos rescatar en cierta parte la importancia que se le brinda a la garantía de espacios o ambientes sanos dentro de las instituciones educativas para que las y los estudiantes sobre todo los niños, niñas y adolescentes pueden desenvolverse de manera óptima.

Siguiendo la misma línea de derechos, y ya más centrado hacia a la educación y el clima escolar en las unidades educativas, y de manera más operativa, podemos citar a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2001, la cual señala en su art. 2 los principios sobre los cuales se desarrolla la actividad educativa. En el literal m. Educación para la democracia: Los establecimientos educativos son espacios democráticos de ejercicio de los derechos humanos y promotores de la cultura de paz, transformadores de la realidad, transmisores y creadores de conocimiento, promotores de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, la democracia, la ciudadanía, la convivencia social, la participación, la integración social, nacional, andina, latinoamericana y mundial. En el literal w. Calidad y calidez: Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes. Y en el literal k Convivencia armónica: La educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de



convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa (De la Herrán Gascón et al., 2018).

A parte de conocer en esta ley acerca del clima escolar, también es necesario para este apartado referirse sobre las políticas educativas, en la cual destacan, en el art. 22 acerca de las Competencias de la Autoridad Educativa Nacional, quien como rectora del Sistema Nacional de Educación tiene la atribución y deber “Formular e implementar las políticas educativas” (literal c), mientras que para el gobierno escolar “integrado por delegados de las y los estudiantes, las y los docentes, directivos y padres de familia o representantes legales” (art. 33), tienen según el art 34 las siguientes funciones: b. Participar activamente en el diagnóstico y solución de las necesidades de los centros educativos; d. Participar activamente en la formulación de planes y programas de mejoramiento continuo de la educación de los centros educativos; j. Construir el Código de Convivencia de la institución de manera participativa, generando acuerdos entre los actores para su aprobación e implementación.

Como manera de efectivizar lo anteriormente señalado en cuestión de educación y la convivencia dentro de las unidades educativas, existe el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que refiere sobre el Código de Convivencia, estableciendo que es:

El documento público construido por los actores que conforman la comunidad educativa. En este se deben detallar los principios, objetivos y políticas institucionales que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; para ello, se deben definir métodos y procedimientos dirigidos a producir, en el marco de un proceso democrático, las acciones indispensables para lograr los fines propios de cada institución. La responsabilidad de la aplicación del Código de Convivencia le



corresponde al equipo directivo en estricto respeto de la legislación vigente. Este documento debe entrar en vigencia, una vez que haya sido ratificado por el Nivel Distrital, de conformidad con la normativa específica que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (Art. 89) (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

De acuerdo con el art. 90, cada institución educativa debe contar con un Código de Convivencia, en el que obligatoriamente se deben observar y cumplir los siguientes preceptos: 1. Desarrollo de valores éticos integrales y de respeto a la diferencia y a la identidad cultural de cada persona y colectivo, como fundamentos de una convivencia sana, solidaria, equitativa, justa, incluyente, participativa e integradora, para el desarrollo intercultural del tejido social; 2. Respeto a la dignidad humana, a la honra y los derechos de las personas, a las libertades ciudadanas, a la igualdad de todos los seres humanos dentro de la diversidad, al libre desarrollo de la personalidad y al derecho de ser diferente; 3. Promoción de la cultura de paz y de no agresión entre todos los miembros de la comunidad educativa y de la comunidad en general; 4. Consolidación de una política institucional educativa de convivencia basada en derechos, valores, disciplina, razonabilidad, justicia, pluralismo, solidaridad y relación intercultural; 5. Legitimación del quehacer educativo del plantel a través de un sistema de diálogo, discusión democrática y consensos; de reconocimiento y respeto a los disensos; y de participación activa de los miembros de su comunidad educativa; 6. Integración, sin ningún tipo o forma de discriminación o inequidad, de todos los miembros de la comunidad de la institución educativa como factor clave para el mejoramiento continuo y progresivo de los procesos de enseñanza, aprendizaje e interaprendizaje; 7. Legitimación de los procedimientos regulatorios internos del plantel a través de procesos participativos, equitativos e incluyentes; 8. Preautela de la integridad de



como de los bienes, recursos, valores culturales y patrimoniales del plantel; y, 9. Promoción de la resolución alternativa de conflictos.

Una vez analizado el tema del clima social escolar dentro de la normativa ecuatoriana, hemos podido apreciar que dentro del sistema educativo se ha establecido como obligación de las instituciones, la incorporación del Código de Convivencia la cual trata de manera general acerca de las relaciones de bienestar que debe existir entre los distintos actores de la comunidad educativa, como docentes, estudiantes, autoridades, padres y madres de familia, entre otros, y que a su vez incorporan en su contenido acerca de un clima social favorable, pero no lo hace de manera completa y en todas sus dimensiones como se lo haría tal vez al momento en que se aplique instrumentos para conocer la percepción que tienen las y los estudiantes acerca del clima social escolar, es decir, que el tema del clima social escolar y su incorporación en este código no se lo analiza a partir de resultados obtenidos mediante estudios realizados.

Se debe tener en cuenta que para efectivizar estas normativas que buscan garantizar derechos y atenciones integrales en el área educativa es necesaria la presencia del Trabajo Social debido a que esta profesión como ya se lo manifestó anteriormente, cuenta con las herramientas, técnicas, instrumentos y metodologías para investigar e intervenir con el individuo y su entorno social y familiar, en este caso partiendo del clima social escolar como diagnóstico, la profesión activa redes, gestiona recursos y brinda servicios buscando mantener un clima social escolar nutritivo partiendo de la generación de políticas institucionales que pueden materializarse en manuales de convivencia, en el que interaccionen todos los actores de la comunidad educativa incluso como lo destacaban los autores también se considera los factores estructurales.



El trabajo multidisciplinar es indispensable, de esta manera se atiende al estudiantado de manera holística, aportando desde las diferentes ramas alternativas que benefician a la comunidad educativa, pero sobre todo partiendo desde las percepciones del estudiantado.

Capítulo IV

Discusión y análisis

En el presente estudio se ha realizado el análisis descriptivo de las percepciones acerca del clima social escolar del estudiantado de bachillerato de cuatro unidades educativas fiscales, de la ciudad de Cuenca, periodo 2018 – 2019, mediante el test Clima Social Escolar de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011).

Como punto de partida para este análisis se consideran los siguientes objetivos, comprender las percepciones que el estudiantado posee sobre el clima social escolar, en segundo lugar, profundizar el rol de Trabajo Social en el clima social escolar de los bachilleratos y finalmente determinar las necesidades de políticas institucionales que promuevan un clima social escolar nutritivo.

Conforme al primer objetivo se puede apreciar en los resultados obtenidos del instrumento CES, que, a medida que los adolescentes investigados van creciendo se puede evaluar que aprecian más las relaciones entre ellos mismos y con los docentes, esto se debe a que consideran a sus compañeros de clase como amigos y a sus docentes como modelos a seguir, mismo que les permite construir su identidad. En esta edad los adolescentes buscan ajustarse socialmente (Estévez E . Murguis. Moreno D. Musiti G. 2008). Razón por la cual la

Dimensión Relaciones con su respectiva subdimensión ayuda, alcanza el puntaje más alto



entre las dimensiones del instrumento, al interactuar de manera asertiva se produce un clima social escolar positivo tal como lo plantean Aròn & Milic (2000), quienes manifiestan que los factores que están vinculados estrechamente con el clima social positivo son: comunicación asertiva entre docentes y estudiantes, escucha activa y la capacidad de valorarse mutuamente.

Por consiguiente, se encuentra la Dimensión Estabilidad en la cual sobresalen las subdimensiones organización y control, en la primera se reconoce que los cursos de alumnos sujetos de estudio le dan gran importancia al orden y alternativas adecuadas para realizar las tareas, y la segunda nos indica que desde la percepción de los estudiantes los docentes son estrictos en los controles sobre el cumplimiento de las normas, reglas y penalizaciones. Coincidiendo con la investigación planteada por Orellana-Márquez & Segovia-Yanzaguano (2014) en la ciudad de Cuenca, en el que refieren que los y las estudiantes a pesar de que conocen las normas y reglas presentan inconvenientes al momento de cumplirlas.

Desde la perspectiva del Trabajo Social centrado en el modelo ecológico se aprecia que los adolescentes investigados se ven involucrados, tanto por los micro sistemas como por los macro sistemas. Entendiendo como micro sistema la Dimensión Cambio en sus subdimensiones de innovación y cooperación, mismas que se presentan como la dimensión de menor puntaje en este estudio y no aporta a un clima social escolar nutritivo, debido a que dificulta las relaciones y comunicación entre los grupos de pares, inseguridad en el momento de responder preguntas en clase o participar de actividades, conductas en las que se impide acatar indicaciones de las figuras de autoridad como maestros. Y comprendiendo como macro sistemas a las políticas nacionales planteadas por el Ministerio de Educación, mismo que manifiesta en su normativa que es necesario la presencia de: Trabajo Social, Orientación Familiar y Psicología para una adecuada intervención, sin embargo, la realidad es diferente (Salvador et al., 2015).



Además resulta interesante para este análisis, realizar similitudes con otras unidades educativas que se encuentren fuera de la región Sierra, para ello se ha escogido una investigación desarrollada en dos establecimientos de la Costa, uno rural y otro urbano por Guerrero (2013) denominada: “Gestión pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Elena, en el año lectivo 2011-2012”, en el que salta a la vista en primer lugar que el promedio para el clima escolar en el centro urbano es de 6.18, mientras que para el centro rural es de 5.68, siendo las subdimensión más relevantes en el primero Afiliación (6.76) y para el segundo Competitividad (6.09) y las menos relevantes para el primero la Organización (5.06) y para la segunda Cooperación (5.16). Es evidente que el clima escolar de una escuela urbana de la Costa está por encima del rural por las circunstancias que pueden ser fácilmente determinadas, siempre una escuela rural está en desventaja de la urbana, debido a que la primera es desatendida, se le destina escasos recursos económicos para el bienestar educativo, existe poca inversión y atención, esto imposibilita cumplir incluso con las exigencias del Estado, así lo mencionan en el estudio “Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante” realizada en la ciudad de Guayaquil (Garofalo & Villao, 2013).

Como se puede observar en los resultados del clima escolar en los establecimientos de la Costa son inferiores que los de la Sierra, mientras el promedio de la escuela urbana de la Costa es de 6.18, el promedio de las cuatro unidades educativas examinadas en nuestra investigación es de 8.03, esto implica también que existe cierta diferencia entre las regiones respecto al clima social escolar. Haciendo un pequeño paréntesis podemos también indicar que si le sometemos a una análisis de calificación al promedio de clima social escolar de las



unidades educativas investigadas este correspondería a una escala de muy buena, en otras palabras, el estudiantado se ha pronunciado porque el clima escolar reinante en su plantel alcanzó niveles muy aceptables de clima social en el aula lo cual entra en contradicción de lo planteado en la hipótesis de trabajo en donde se refiere que el clima escolar “se presenta de manera inadecuada”. Continuando con lo planteado al inicio del párrafo, la subdimensión Ayuda en la escuela de la Costa tiene un puntaje de 6.66, no así con los establecimientos estudiados en donde alcanza un puntaje de 9.58. Llama la atención que en la subdimensión Cooperación, es el único puntaje mayor en la escuela de la Costa con 6.58, mientras que los de la Sierra llega a 5.68, es de imaginarse que hay un interés de todos para sacar adelante el plantel, aunque en el camino existan ciertas barreras económicas, sociales, culturales, políticas, entre otras, que hasta el momento no la han permitido.

Por otro lado, a través de revisión bibliográfica, se procede a dar respuesta al segundo objetivo de la investigación que consiste en “profundizar el rol de Trabajo Social en el clima social escolar de los bachilleratos” y a la segunda hipótesis que refiere a que “El rol que cumple el Trabajo Social en el ámbito educativo se encuentra en riesgo, específicamente en relación al clima social escolar en los bachilleratos, debido a la escasa valoración que el sistema ecuatoriano brinda a las y los profesionales de esta área”.

Previamente es necesario examinar con algo más de atención las razones por las que la Dimensión Cambio antes detallada es de las más bajas en las unidades educativas examinadas, desde nuestra percepción la palabra cambio siempre causará resistencias en toda institución más aún si es que la misma no se lo realiza de manera planificada y con la participación de los actores educativos, sabemos que cambiar no es fácil, romper barreras y tabúes que se vienen arrastrando desde antes no es tan simple, consideramos que en las instituciones examinadas no existen aún las condiciones adecuadas para realizarlo, y una de

Ortega Pañora Carmen Isabel
Sarmiento Ávila Yoska Anabel



las razones que nos parece la más trascendente es que no se ha valorado en su verdadera dimensión la labor que debe cumplir el Trabajo Social.

Ante lo expuesto se establece que el rol de las y los trabajadores sociales en el ámbito académico específicamente en la cuestión del clima social escolar consiste en ser agentes activos que cuentan con la capacidad y formación técnica y científica para investigar, analizar, planificar, gestionar, resolver problemas mediante planes de intervención, quienes a través de diagnósticos y valoraciones que realicen dentro de la comunidad educativa, como por ejemplo la aplicación del instrumento CES que arroja resultados acerca de las percepciones que poseen las y los estudiantes acerca del clima social escolar, propone posibles soluciones a los problemas detectados, garantizándoles de este modo un desarrollo y bienestar óptimo, donde existan mejores relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes con su entorno.

Por ese motivo creemos que la presencia de un trabajador o trabajadora social en el ámbito educativo es de gran importancia ya que también muchos de los problemas que nos llevan al fracaso escolar tiene sus orígenes en la sociedad y en la familia, lo cual debe ser tratado por este profesional cuya labor hasta hoy no ha sido comprendida en su real magnitud por parte de las autoridades educativas, aunque la legislación ecuatoriana, analizada en los capítulos anteriores del trabajo, si lo contempla en la conformación de los Departamentos de Consejería Estudiantil, específicamente en el Acuerdo Ministerial de Educación 069–14.

La investigación realizada por Cajamarca Fárez (2016) en Cuenca, arroja que estos profesionales se encuentran en una minoría en los equipos interdisciplinarios que conforman los DECE, y se enmarcan en un accionar fuera de las funciones que identifican hoy en día a la profesión.



Siguiendo el mismo patrón en el estudio realizado en Portoviejo, llegan a la conclusión de que el rol de Trabajo Social en lo educativo no es lo suficientemente valorado por las autoridades educativas, consideran que otros profesionales que se encuentran dentro del DECE pueden realizar acciones que son competencias específicas del trabajador social y a su vez este realice acciones para las cuales no ha sido formado, como orientación psicológica (Rodríguez Alava et al., 2019).

Situaciones similares suceden en contextos internacionales como es el caso de España, particularmente en el estudio realizado por Lázaro (2018), cuya conclusión fue que la evolución y cambios que ha sufrido el Trabajo Social Educativo no han sido siempre beneficiosos para la ejecución de la disciplina, por la continua pérdida de definición que ha sufrido a nivel normativo y la disolución de sus funciones, actualmente en este contexto depende de cada Comunidad Autónoma el rol que ocupa el trabajador o trabajadora social.

De forma semejante se procede a realizar el análisis del objetivo tres del estudio, que consiste en “determinar necesidades de políticas institucionales que promuevan un positivo clima social educativo”.

Para poder determinar necesidades es vital que primero podamos identificar la existencia de un posible problema al cual se deba plantear una solución, de este modo y a través de los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento, pudimos observar que la Dimensión Cambio al contar con el puntaje más bajo en las subdimensiones Innovación y Cooperación, requiere de ciertas acciones para poder contrarrestarlo. Ante esto, podemos afirmar la necesidad de crear políticas institucionales, que en el caso ecuatoriano no se ha evidenciado la presencia de este tipo de instrumentos legales que promuevan un clima social escolar positivo



Se debe tener presente que las fortalezas y debilidades presentadas en esta investigación, deben ser consideradas para promulgar cambios y transformaciones por parte de las autoridades, docentes y orientadores de los Departamentos de Consejería Estudiantil guiados por la profesión de Trabajo Social para incidir positivamente en el desarrollo de los y las estudiantes. Contribuyendo de esta manera a la generación de un clima social escolar nutritivo que garantiza el derecho a la educación integral para el estudiantado.



Conclusiones

Mediante la investigación se concluye que:

- Las percepciones sobre el clima social escolar de las y los estudiantes de bachillerato de las cuatro unidades educativas, a través de la aplicación del instrumento CES, en promedio se manifiestan positivamente, resaltando subdimensiones como ayuda, que posee el mayor puntaje, y subdimensiones como cooperación que posee el menor puntaje del estudio.
- Para comprender el clima social escolar, es necesario conocer las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa, esto permitirá obtener un panorama general y completo para la respectiva intervención, evitando sesgos únicamente a una parte de la población.
- En el contexto ecuatoriano, el rol del trabajador o trabajadora social en el ámbito educativo se encuentra desvalorizado, a pesar de que la legislación establezca la presencia de profesionales en esta área, e incluso establezca sus funciones, simplemente no se cumple.
- El rol del o la Trabajadora Social dentro del área educativa es de suma importancia debido a la formación académica que posee, misma que aporta con una intervención oportuna y eficiente con adolescentes, garantizando un nutritivo clima social escolar amparado en la normativa jurídica ecuatoriana.
- El trabajador o trabajadora social en su desempeño profesional en torno al clima social escolar utiliza diversos medios, como la aplicación de instrumentos que permiten conocer la realidad, el análisis de los resultados a través de modelos de intervención, como el modelo ecológico, a raíz del cual se puede establecer posibles soluciones como la creación de políticas instituciones de clima social escolar.



- El sistema educativo carece de políticas institucionales que promuevan un positivo clima social escolar, de acuerdo con la normativa, las instituciones educativas tienen la obligación de contar con un Código de Convivencia, sin embargo, este código no abarca de manera global el clima escolar, mucho menos se lo elabora a partir de un diagnóstico de la realidad educativa.



Recomendaciones

Mediante la investigación se recomienda que:

- Las unidades educativas deben realizar estudios acerca del clima social escolar, en la cual deben participar todos los actores de la comunidad, para que a través de los resultados obtenidos y analizados se puedan tomar las acciones oportunas para contrarrestar las problemáticas encontradas o a su vez potenciar los aspectos positivos rescatados.
- Es necesaria la presencia del Trabajo Social dentro de las unidades educativas y su intervención en el clima social escolar, debido a la caracterización que tiene la profesión de diagnosticar, analizar, mediar, activar redes, todo esto de manera objetiva y científica con los instrumentos propios de la profesión, llevar a cabo los procesos de forma holística que requieren los y las estudiantes, cumpliendo de esta manera el acuerdo propuesto por el Ministerio de Educación en el año 2014.
- Cada unidad educativa debe elaborar, ejecutar y evaluar políticas institucionales en torno al clima social escolar, partiendo de un diagnóstico sobre las percepciones que mantienen los y las estudiantes, docentes y autoridades sobre este factor, con la finalidad de mejorar la calidad educativa y el desarrollo personal.



Bibliografía

- Acevedo Peña, D. L., Gómez Cano, J. F., & Saldarriaga Velásquez, À. M. (2007). APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE BIENESTAR SOCIAL EN LA PRODUCCION PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL CONTEMPORANEO EN COLOMBIA [UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL]. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Alayón, N. (1984). *DEL ASISTENCIALISMO A LA POST-RECONCEPTUALIZACION Las corrientes del Trabajo Social Lic . Norberto Alayón (*)*. 15–18.
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. https://educarea.cl/wp-content/uploads/2018/11/DOC2-convivencia_escolar.pdf
- Aròn, A., & Milic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos Y Climas Sociales Nutrtivospara El Desarrollo Personal En El Contexto Escolar. In *Psykhe* (Vol. 9, Issue 2, pp. 117–123).
- Asamble Nacional del Ecuador. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural*. 417, 46.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. (2008). *Constitución del ecuador*.
- Barahona Gomariz, M. J. (2016). Trabajo Social: una disciplina y profesion a la luz de la historia. *Universidad Complutense de Madrid*, 44.
- Bravo Carrasco, I., Cuevas Tamarín, C., Díaz Mujica, A., Moreno Madrigal, C., & Nova Olave, C. (2011). *Clima Social Escolar En El Aula Y Vínculo Profesor-Alumno : Alcances , Herramientas De Programas De Intervención Social School Climate in the Professor-Student : Scopes , Intervention Programs*. 14(3), 70–84.
- Cajamarca Fàrez, J. L. (2016). *El Trabajo Social y La Educación de Bachillerato General Unificado*. Universidad de Cuenca.
- Cajamarca, S. (2015). *EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN NIÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN LA ESCUELA “MARISCAL SUCRE” DE LA PARROQUIA BORRERO- AZOGUES*.
- Calvo, M. (2014). La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos [Universidad Nacional de la Plata]. In *TED: Tecné, Episteme y Didaxis* (Issue 25). <https://doi.org/10.17227/ted.num25-429>
- Castro, C., & Pérez Viejo, J. (2017). El Trabajo Social en el Entorno Educativo en el entorno



- educativo español. *Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 22, 215–226.
- Castro Clemente, C. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo - Social Work in the educational environment. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 22. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- Castro Clemente, C., & Pèrez Viejo, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo - Social Work in the educational environment. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 22. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- Codigo de la Niñez y Adolescencia. (2013). Codigo de la Niñez y Adolescencia. *Codigo de La Niñez y Adolescencia*, 0(2002), 1–45. <https://doi.org/10.1111/j.1095-8312.1989.tb01569.x>
- Cuenca Tillaguango, R. V. (2010). *INTERVENCION DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y ESCOLAR DE. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA.*
- De la Herrán Gascón, A., Ruiz Cedeño, A. I., & Lara Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141. <https://doi.org/10.14516/fde.516>
- Delgado, C., & Delgado, S. C. (2009). *García-Hierro García, M^a Ángeles & Cubo Delgado, Sixto (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. 12, 51–62.*
- Díaz Herráiz, E. (2003). *Los ámbitos profesionales del Trabajo Social* (Issue January 2003).
- Estévez E. Murguis. Moreno David Musiti G. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119–128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300009>
- Garofalo, R., & Villao, F. (2013). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Guerrero, L. (2013). *La Universidad Católica de Loja PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Elena , en el año lectivo 2011-2012 ”.*
- Hernández, M., González, G., Juárez, C., & González, B. (2006). Análisis de funciones del Trabajador Social en el campo educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 1, 1–25.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. In *Metodología de la investigación*.



<http://www.casadellibro.com/libro-metodologia-de-la-investigacion-5-ed-incluye-cd-rom/9786071502919/1960006>

- Herrera Mendoza, K., & Rico Ballesteros, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7.
<https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Jaramillo, R. S. (2016). *Ecuadorian educational system : A historical overview up to date. January 2014*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4401.7047>
- Lázaro, D. (2018). *Funciones del trabajador social en el campo de la salud mental*.
- Lerga, B. P., & Hernández, M. H. (2009). TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN. *REVISTA QURRICULUM*, 22, 97–117.
- Madrid-Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8–17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Madrid Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador : un sistema , dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8–17.
- Madrigal, C. M., Mujica, A. D., Tamarín, C. C., Olave, C. N., & Carrasco, I. B. (2011). *Clima Social Escolar En El Aula Y Vínculo Profesor-Alumno : Alcances , Herramientas De Programas De Intervención*. 14(3), 70–84.
- Mangas, S., & Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover. *CIDUI-Revista*.
- Manrique Castro, M., & Villela Yamamoto, M. (1979). Hacia el estudio de la historia del Trabajo Social en América Latina. *Revista Acción Crítica*, 5, 1–24.
- Mena, I., & Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *Documento Valoras UC*, 18.
<http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&issn=1533-4880&volume=16&issue=4&spage=3597>
- Ministerio de Educación. (2011). *Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo*. 18. <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Glosario-2011.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL DE LOS DEPARTAMENTOS DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL*.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. *Universidad Surcolombiana*, 1–216.
<http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+->



+Guía+didáctica+Metodología+de+la+investigación.pdf

- Montoro, M. C. C. (2019). Modelos De Intervención En Trabajo Social. *El Trabajo Social. Desde Lo Académico a La Intervención Social*, 256–284.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvk3gprm.20>
- Navarrete Puentes, N. (2016). El papel del trabajo social en el ámbito educativo. *Rase*, 2, 56–65.
- Orellana-Márquez, E. M., & Segovia-Yanzaguano, J. L. (2014). *Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica*. 93.
- Paiva, F., & Savedra, F. (2014). *Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar: Escenarios Vinculados en la Educación*. 108.
[http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/232/1/Paiva Muñoz_Fernando J..pdf](http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/232/1/Paiva_Muñoz_Fernando_J..pdf)
- Poch, F. V., Carrasco, M. G., Moreno, Y. G., Cerrato, S. M., & Aznar, F. C. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226–233.
<https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Puyol, B., & Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. In *Qurriculum* (Vol. 22, pp. 97–117).
- Quiroz, S., & Sepúlveda, P. (2016). *IMPORTANCIA DEL TRABAJO SOCIAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIO- EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL* Sandra.
- Rodríguez Alava, L. A., Calderón Lucas, S. V., & Bravo Lucas, J. D. (2019). Retos y limitaciones del trabajador social en las instituciones del distrito 13d01 del cantón Portoviejo. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 4(1), 41. <https://doi.org/10.33936/recus.v4i1.1752>
- Salvador, U. D. E. E. L., Sociales, E. D. E. C., Solórzano, C., Lizeth, C., García, E., & Carolina, J. (2015). *PATRONES DE CONDUCTA EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES CRÍADOS POR ABUELOS , TÍOS Y OTROS FAMILIARES* (Centro Escolar San Antonio Abad , San Salvador ,.
- Sánchez, A. M., Rivas Moya, M. T., & Trianes Torres, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353–370.



Anexos

Reporte URKUND



Urkund Analysis Result

Analysed Document: Tesis Trabajo Social F..docx (D66356100)
Submitted: 3/24/2020 6:28:00 PM
Submitted By: isabel.ortega@ucuenca.edu.ec
Significance: 5 %

Sources included in the report:

TESIS- ISRAEL RAMÓN 2017.docx (D54441968)
TESIS culminada AUDREY DENISSE ARÉVALO 08 10 2019.docx (D56703547)
Tesis final final Valdiviezo Núñez de Sanavia Connie.docx (D43993572)
LILIANERAZOV_PROYECTO MAESTRIA PEDAGOGÍA.docx (D29369380)
Habilidades sociales y clima social escolar.docx (D57473588)
Reporte de investigación Habilidades sociales y clima social escolar.docx (D58235857)
Carmen Sinche revisada y aprobada.docx (D36031837)
MARIA BUENO TESIS.docx (D54262727)
TESIS DE MERLY UTPL revisada y aprobada.docx (D36016539)
TT Presencial Jose Jimenez FINAL.docx (D55177201)
Jhoana revisada y aproada.docx (D36032925)
<https://docplayer.es/91303181-Universidad-tecnica-particular-de-loja-modalidad-abierta-y-a-distancia-escuela-de-ciencias-de-la-educacion.html>
<https://docplayer.es/91792317-Universidad-tecnica-particular-de-loja-modalidad-abierta-y-a-distancia-escuela-de-ciencias-de-la-educacion.html>
<https://text-mx.123dok.com/document/myjx86zl-tipos-de-aula-y-ambiente-social-en-el-proceso-de-aprendizaje-en-el-nivel-de-educacion-basica-estudio-realizado-en-la-unidad-educativa-fisco-misional-santa-teresita-de-la-ciudad-de-celica-provincia-de-loja-en-el-ano-lectivo-2011-2012.html>
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23193/1/tesis.pdf>
<https://text-mx.123dok.com/document/4yreo8zo-gestion-pedagogica-en-el-aula-clima-social-escolar-desde-percepcion-de-estudiantes-y-profesores-del-septimo-ano-de-educacion-basica-de-los-centros-educativos-mons-jorge-guillermo-armijos-y-antonio-narino-de-la-ciudad-de-la-tingue-canton-olmedo-provinc.html>

Instances where selected sources appear:

40



Aprobación de Protocolo

UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales
Carrera de Trabajo Social

Informe de revisión del protocolo de del proyecto de investigación

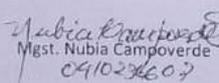
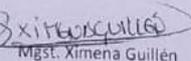
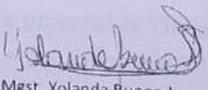
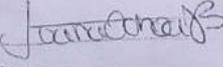
La comisión académica de la Carrera de Trabajo Social, luego de revisar el Protocolo del proyecto de Investigación: "Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, periodo 2018-2019", presentado por las estudiantes Ortega Pañora Carmen Isabel y Sarmiento Ávila Yoska Anabel, de octavo ciclo de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales, considera que el mismo cumple con los requisitos que exige el reglamento de titulación de la carrera. Por lo que solicitamos por su intermedio que el mismo sea aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad. Adicionalmente se sugiere que la Tutora del proyecto de investigación sea la Docente Mgst. Vanesa Quito.

Particular que comunicamos para los fines pertinentes.

Para constancia

Cuenca, 4 de junio de 2019

Firman:

 Mgst. Nubia Campoverde 041023607	 Mgst. Ximena Guillén	 Mgst. Yolanda Bueno L.	 Mgst. Cl. Juana Ochoa B.
--	---	--	---

RECIBIDO 01 JUN 2019



Cuenca, 12 de septiembre de 2019

H. Consejo Directivo

FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

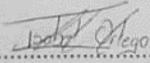
Su despacho.-

De nuestra consideración:

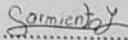
Nosotras, Ortega Pañora Carmen Isabel con C.I.: 0107458598, y Sarmiento Ávila Yoska Anabel con C.I.: 1401060429, estudiantes del noveno ciclo de la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Cuenca, con un cordial saludo nos dirigimos a Ustedes, Honorables Miembros del Consejo Directivo, para solicitarles de la manera más comedida, se proceda con el trámite de aprobación de nuestro diseño de proyecto de investigación para la obtención de grado de Licenciadas en Trabajo Social, denominado "Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período lectivo 2018 – 2019", mismo que en la sesión anterior no fue aprobado debido a que no nos encontrábamos matriculadas en noveno ciclo.

Por la favorable atención que se dignen dar a la presente, anticipamos nuestros agradecimientos.

Atentamente,

f) .....

Ortega Pañora Carmen Isabel
C.I.: 0107458598

f) .....

Sarmiento Ávila Yoska Anabel
C.I.: 1401060429



Solicitudes a unidades educativas

Cuenca, 30 de mayo de 2019

Mg. Juan Andrade
Rector de la Unidad Educativa San Francisco.
Su despacho.

Por medio de la presente, Yo Juana Ochoa, con C.I: 0103544847 directora de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Cuenca, solicito de la manera más comedida que se autorice a las estudiantes de octavo ciclo de Trabajo Social, Ortega Pañora Carmen Isabel y Sarmiento Ávila Yoska Anabel, aplicar el test de Clima social escolar, a los alumnos y alumnas del bachillerato de su prestigiosa institución, el objetivo de esta actividad consiste en identificar las percepciones de los Estudiantes sobre el clima social escolar.

La información recopilada será eminentemente para fines académicos, y una necesidad del DECE, además permitirá a las estudiantes complementar su trabajo de grado.

Por la favorable acogida que se dé a la presente, anticipo mis reconocimientos.

Saludos cordiales,

Psi. Cl. Juana Ochoa

C.I: 0103544847



05-06-2019
Aprobado



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Autorizado

Cuenca, 29 de mayo de 2019

Señor rector
Ing. Carlos Vélez
Rector de la Unidad Educativa "Octavio Cordero Palacios"

*Recibido
30/05/2019*

Por medio de la presente, Yo Juana Ochoa, con C.I.: 0103544847 directora de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Cuenca, solicito de la manera más comedida que se autorice a las estudiantes de octavo ciclo de Trabajo Social, Ortega Pañora Carmen Isabel y Sarmiento Ávila Yoska Anabel, aplicar el test de Clima social escolar, a los alumnos y alumnas del bachillerato de su prestigiosa institución, el objetivo de esta actividad consiste en identificar las percepciones de los Estudiantes sobre el clima social escolar.

La información recopilada será eminentemente para fines académicos, y una necesidad del DECE, además permitirá a las estudiantes complementar su trabajo de grado.

Por la favorable acogida que se dé a la presente, anticipo mis reconocimientos.

Saludos cordiales,

Juana Ochoa

Psi. Cl. Juana Ochoa

C.I.: 0103544847





Cuenca, 30 de mayo de 2019

Mg. Marco Quizhpi
Rector de la Escuela Alberto Andrade Arizaga-Brumel

Por medio de la presente, Yo Juana Ochoa, con C.I: 0103544847 directora de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Cuenca, solicito de la manera más comedida que se autorice a las estudiantes de octavo ciclo de Trabajo Social, Ortega Pañora Carmen Isabel y Sarmiento Ávila Yoska Anabel, aplicar el test de Clima social escolar, a los alumnos y alumnas del bachillerato de su prestigiosa institución, el objetivo de esta actividad consiste en identificar las percepciones de los Estudiantes sobre el clima social escolar.

La información recopilada será eminentemente para fines académicos, y una necesidad del DECE, además permitirá a las estudiantes complementar su trabajo de grado.

Por la favorable acogida que se dé a la presente, anticipo mis reconocimientos.

Saludos cordiales,

Psí. Cl. Juana Ochoa

C.I: 0103544847



Recibido
Cuenca 3 de
Junio de 2019



Cuenca, 29 de mayo de 2019

Lcda. Pamela Ledesma

Rectora de la Escuela de Educación Básica "3 de Noviembre"

Por medio de la presente, Yo Juana Ochoa, con C.I: 0103544847 directora de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Cuenca, solicito de la manera más comedida que se autorice a las estudiantes de octavo ciclo de Trabajo Social, Ortega Pañora Carmen Isabel y Sarmiento Ávila Yoska Anabel, aplicar el test de Clima social escolar, a los alumnos y alumnas del bachillerato de su prestigiosa institución, el objetivo de esta actividad consiste en identificar las percepciones de los Estudiantes sobre el clima social escolar.

La información recopilada será eminentemente para fines académicos, y una necesidad del DECE, además permitirá a las estudiantes complementar su trabajo de grado.

Por la favorable acogida que se dé a la presente, anticipo mis reconocimientos.

Saludos cordiales,

Psi. Cl. Juana Ochoa

C.I: 0103544847





Instrumento CES

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "ESTUDIANTES"
R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT, adaptación ecuatoriana.

1. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Nombre de la Institución:											
1.2 Año de Educación				1.3 Género				1.4 Edad en años			
				1. Femenino				2. Masculino			
1.5 Señala las personas con las que vives en casa (puedes marcar varias)											
1. Papá				2. Mamá				3. Abuelo/a			
								4. Hermanos/as			
										5. Tíos/as	
										6. Primos/as	
<i>Esta pregunta la responden los estudiantes que no viven con sus papás o solo con el papá o solo con la mamá.</i>											
1.6 Si uno de tus padres no vive contigo. Indica ¿Por qué? (marcar solo una opción)											
1. Vive en otro país						2. Vive en otra ciudad					
						3. Falleció					
									4. Divorciado		
									5. Desconozco		
1.7 ¿Quién es la persona que te ayuda y/o revisa los deberes en casa? (marcar solo una opción)											
1. Papá				2. Mamá				3. Abuelo/a			
								4. Hermano/a			
										5. Tío/a	
										6. Primo/a	
										7. Amigo/a	
										8. Tú mismo	
1.8 Señala el último nivel de estudios: (marcar solo una opción)											
a. Mamá						b. Papá					
1. Escuela				2. Colegio				3. Universidad			
								1. Escuela			
								2. Colegio			
										3. Universidad	
1.9 ¿En qué trabaja tu mamá?						1.10 ¿En qué trabaja tu papá?					
1.11 ¿La casa en la que vives es?						1.12 Señala las características de tu casa en cuanto a:					
1. Arrendada				2. Propia				1. # Baños			
								2. # Dormitorios			
										3. # Plantas/pisos	
1.13 ¿En tu casa tienes? (puedes señalar varias opciones)											
1. Teléfono						2. Tv Cable					
									3. Computador		
									4. Refrigerador		
5. Internet						6. Cocina					
									7. Automóvil		
									8. Equipo de Sonido		
1.14 Para movilizarte a tu colegio lo haces en? (marca solo una opción - la que con más frecuencia usas)											
1. Carro propio				2. Transporte escolar				3. Taxi			
								4. Bus			
										5. Caminando	

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula. Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

CUESTIONAR		Rt
IO		a.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula.	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes.	
4	Casi todo el tiempo, el profesor se dedica a explicar la clase del día.	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros.	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	



7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir.	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas.	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes".	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros.	
12	El profesor se preocupa por cada uno de los estudiantes.	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula.	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones.	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio.	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho.	
17	Si un estudiante no cumple una regla dentro de la clase es castigado.	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día.	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase.	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades.	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad.	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, otras materias.	
23	Hay estudiantes que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor.	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando.	
25	El profesor explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula.	
26	Por lo general, el profesor no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días.	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor.	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas.	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula.	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas.	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros.	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto.	
34	El profesor explica cuáles son las reglas del aula.	
35	Los estudiantes pueden "tener problemas" con el profesor por charlar mucho.	
36	Al profesor le agrada que los estudiantes hagan trabajos originales y creativos.	
37	Muy pocos estudiantes participan de las actividades en esta aula.	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades.	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta.	
40	En esta aula, los estudiantes trabajan pocas veces.	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes.	
42	El profesor rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos.	
43	El profesor trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula.	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas.	
45	Los estudiantes muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase.	
46	Muchos estudiantes se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles.	
47	A los estudiantes les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	
48	El profesor habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños.	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos.	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes.	



51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes.	
52	Los estudiantes podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día,	
53	Los estudiantes pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase.	
54	El profesor propone trabajos nuevos para que lo hagan los estudiantes.	
55	A veces, los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros.	
56	En esta aula, los estudiantes raras veces tienen la oportunidad de conocerse unos a otros.	
57	El profesor siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase.	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse.	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros.	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene que hacer.	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase.	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras.	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas.	
64	En esta aula, los estudiantes parecen estar medio dormidos.	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros.	
66	Al profesor le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender.	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias.	
68	Los estudiantes deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones.	
69	En esta aula, rara vez se inicia la clase puntualmente.	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula.	
71	El profesor soporta mucho a los estudiantes.	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse.	
73	A veces, los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta.	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula.	
75	El profesor desconfía de los estudiantes.	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros.	
78	En esta aula, las actividades son claras.	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase.	
80	El profesor obliga abandonar el aula a los estudiantes que se portan mal.	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas.	
82	A los estudiantes realmente siempre les agrada esta aula.	
83	Algunos estudiantes no se llevan bien con sus compañeros en el aula.	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen.	
85	El profesor sigue el tema de clase y no se desvía hablando de otras cosas.	
86	Generalmente, los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho.	
87	Los estudiantes nunca interrumpen al profesor en clase.	
88	El profesor se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas.	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor.	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas.	
91	En esta aula, los estudiantes piden ayuda a sus compañeros cuando no pueden realizar una tarea.	
92	Si un estudiante falta a clase un par de días, sus compañeros le prestan los cuadernos y le explican.	
93	En esta aula, los estudiantes piden ayuda únicamente al profesor cuando no pueden realizar una tarea.	
94	Los estudiantes de esta aula, se ayudan y colaboran unos con otros.	
95	En esta aula, unos estudiantes esconden las respuestas y soluciones de algún problema que propone el profesor.	



96	En esta aula, los estudiantes se sienten presionados para competir entre compañeros.	
97	En esta aula, el profesor anima que los estudiantes se ayuden unos con otros.	
98	En esta aula, los estudiantes colaboran y motivan a un compañero para que mejore su aprendizaje.	
99	En esta aula, cuando el problema es de todos, el profesor es quien decide cómo solucionarlo.	
100	En esta aula, algunos estudiantes creen que son los únicos que lo saben todo.	
101	A los estudiantes de esta aula, les gusta escuchar las ideas de sus compañeros.	
102	En esta aula, todos opinan para solucionar algún problema que se presente.	
103	En esta aula, las notas son lo más importante para ser los mejores.	
104	En esta aula, nunca se premia a los estudiantes que participan.	
105	En la evaluación, solo se toma en cuenta la calificación de los exámenes.	
106	En esta aula, se premia a los estudiantes cuando realizan un trabajo en grupo.	
107	Los estudiantes en esta aula, reconocen y aplauden cuando un compañero del grupo hace bien su tarea.	
108	En esta aula, cuando el estudiante hace bien su tarea, recibe una buena calificación.	
109	En esta aula, el profesor anima a que los estudiantes se ayuden unos con otros.	
110	En esta aula, los trabajos grupales tienen poca importancia para la calificación.	
111	En esta aula, casi siempre el profesor propone tareas para que los estudiantes trabajen en grupo.	
112	En esta aula, los estudiantes siempre trabajan sin la vigilancia del docente.	
113	En el grupo de trabajo, cada estudiante hace lo que quiere, sin ponerse de acuerdo con los demás.	
114	En esta aula, los estudiantes deben terminar la tarea en el tiempo establecido.	
115	En el grupo de trabajo, cada uno tiene un papel o función que cumplir.	
116	Dentro del grupo de trabajo, algunos estudiantes no participan.	
117	En el grupo de trabajo, cada estudiante cumple con su tarea.	
118	En esta aula, a los estudiantes les agrada mucho trabajar en grupo	
119	Los estudiantes de esta aula, aprenden únicamente lo que enseña el profesor.	
120	En esta aula, los estudiantes aprenden también de sus compañeros.	
121	A los estudiantes de esta aula, les gusta enseñar a sus compañeros lo que aprendieron del profesor.	
122	En esta aula, lo más importante es aprender todos.	
123	En esta aula, el profesor cree que todos somos importantes en el grupo.	
124	En esta aula, todos son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	
125	Si un estudiante, falta en el grupo, se dificulta cumplir con la tarea	
126	En esta aula, algunos estudiantes son egoístas con sus compañeros	
127	En esta aula, todos los estudiantes quieren que su grupo haga el mejor trabajo.	
128	En el grupo de trabajo, algunos estudiantes participan más que otros.	
129	El profesor explica claramente las reglas para trabajar en grupo.	
130	En esta aula, algunos estudiantes dudan de lo que hay que hacer en el grupo.	
131	El profesor siempre da la oportunidad de participar a todos dentro del grupo.	
132	Los pupitres de los estudiantes cuando hay que trabajar en grupo, se ubican de otra manera.	
133	En el grupo de trabajo, todos los estudiantes tienen la misma responsabilidad.	
134	Los grupos de trabajo que se forman en la clase, son de más de 6 estudiantes.	

**GRACIAS POR TU
COLABORACIÓN**



Fotografías

Imagen 1: estudiantes del 2do “C” del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios



Fuente: popia.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.

Imagen 2: estudiantes del 3ero “A” del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios



Fuente: popia

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.



Imagen 3: estudiantes del 1ero “B” del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Alberto Andrade Arizaga-Brumel



Fuente: popia.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.

Imagen 4: estudiantes del 3ero “A” y “B” del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Alberto Andrade Arizaga-Brumel



Fuente: popia.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.



Imagen 5: estudiantes del 1ero “A” del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Tres de Noviembre



Fuente: popia.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.

Imagen 6: estudiantes del 1ero “A” del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa San Francisco



Fuente: popia.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.



Imagen 7: estudiantes del 2do “B” del Bachillerato General Unificado de la
Unidad Educativa San Francisco



Fuente: popia.

Elaboración: Ortega Isabel, y Sarmiento Yoska.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Diseño de Protocolo



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales

Carrera de Trabajo Social

Protocolo de proyecto de investigación social

Título: Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019.

Estudiantes: Ortega Pañora Carmen Isabel
Sarmiento Ávila Yoska Anabel

Fecha de entrega: jueves, 25 de julio del 2019

**Ortega Pañora Carmen Isabel
Sarmiento Ávila Yoska Anabel**



Diseño de Proyecto de Investigación

1. Título

Clima social escolar: el caso de cuatro unidades educativas fiscales de la ciudad de Cuenca, período 2018 – 2019.

2. Planteamiento del problema

El sistema educativo se ha presentado como una entidad eminentemente violenta y de expresión de poder. Levis (2004) realiza un acercamiento a esta realidad, y refiere que los resultados de la educación formal parecen alejados de la función básica para asegurar la cohesión social y el desarrollo armónico de las sociedades, incluso, menciona que la violencia en las escuelas es un problema cada vez mayor (citado en Gamboa & Sánchez, 2012).

Es decir, el ambiente escolar en el que los y las estudiantes se desenvuelven interfieren en su desarrollo académico y social, esto se puede constatar en el resultado de la investigación realizada por la Universidad Técnica Particular de Loja, en el año 2018, sobre el clima social escolar, en el cual, se detectó el desconocimiento en cuanto a normas y reglas por parte de los estudiantes; desorganización al momento de realizar trabajos generando conflictos entre estudiantes-docentes, docentes-autoridades y autoridades-estudiantes; inadecuada aplicación de metodologías para la enseñanza por parte de las y los docentes; utilización de métodos y técnicas inapropiadas hacia estudiantes al momento de incumplimientos de tipo conductual y en la realización de actividades académicas (Cáceres, 2018, p. 65).



De manera análoga, en la ciudad de Cuenca en la Unidad Educativa San Francisco se ha evidenciado algunos de estos factores de manera directa en estudiantes del bachillerato general unificado, entre ellos están: la cooperación entre pares es deficiente puesto que carecen de métodos para trabajar en equipo, incumplimiento de tareas, dificultad de participación en el aula, cambios repentinos de ánimo, dificultad de trabajo en grupo, carencia de materiales de trabajo en clases, bajo interés por el aprendizaje, falta de responsabilidad en el aula, ausencia de normas, reglas e instrucciones, y la presencia de conductas agresivas entre pares y docentes, esta información se obtuvo mediante las fichas de detección remitidas al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) por docentes de la institución. Del mismo modo, dentro de las Unidades Educativas 3 de noviembre, Octavio Cordero Palacios y Alberto Andrade Arizaga-Brumel del circuito 03_04_13 se evidencian similares problemáticas en los y las estudiantes de los bachilleratos.

Estos factores mencionados anteriormente se encuentran dentro del test de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana (2011) que mide el clima social escolar en sus cuatro dimensiones: de autorrealización, a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; la dimensión de estabilidad, que evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; la de relaciones, que es el funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma; y por último, la de cambio, que evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase (Olivares, 2018, p. 15-16). Este test servirá para evidenciar las percepciones de estudiantes como sujetos de derechos progresivos.

Justificación

En razón a la complejidad de los problemas dentro de estas cuatro unidades educativas, en las dimensiones de autorrealización, de cambio, de relaciones y de estabilidad



que afectan a esta población, se presenta la necesidad desde de la academia de Trabajo Social realizar una investigación cuantitativa, para comprender y evidenciar las percepciones que tienen sobre el clima social escolar estudiantes del bachillerato. Al respecto, Cajamarca (2015), menciona que el Trabajo Social en el ámbito escolar es el apoyo técnico que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre el medio escolar, el familiar y el comunitario, la integración escolar y social de estudiantes que tienen dificultades de adaptación al contexto educativo por sus circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del estudiante (Citado en Roselló, 1998).

Para realizar esta intervención y cumplimiento de estas funciones es necesario conocer la realidad en la que se desenvuelven los y las estudiantes de bachillerato, para lo cual se considera pertinente la aplicación del Cuestionario de Clima Social Escolar de Moos y Trickett, pues de acuerdo con Cajamarca (2016), este test permite “valorar la percepción de los estudiantes y profesores respecto a las relaciones estudiante-estudiante y docente-estudiante y la estructura presente en el aula” (p. 48 - 49).

Es primordial la implicación de los actores involucrados en esta investigación, mediante la expresión de sus puntos de vista, pensamientos, sensaciones, etc., asegurando el ejercicio de sus derechos de participación y libertad de convicción para un desarrollo integral. Esto permite “enriquecer el diagnóstico, las alternativas de solución y proponer políticas institucionales como reto para la o el trabajador social dentro del ámbito educativo” (Cajamarca, 2016).



3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender la percepción del clima social escolar que tienen estudiantes de bachillerato, de cuatro unidades educativas fiscales, de la ciudad de Cuenca, periodo 2018 – 2019, mediante el test R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011).

3.2. Objetivos específicos

- Analizar descriptivamente las percepciones de estudiantes de bachilleratos.
- Profundizar en el rol de Trabajo Social en el clima social escolar de los bachilleratos.
- Determinar necesidades de políticas institucionales que promuevan un positivo clima social educativo.

4. Marco teórico

Instrumento del clima social escolar

Hamre, B. & Pianta, R. (2002) argumentan que muchos de los problemas de motivación, falta de compromiso y mal comportamiento corresponden a una ausencia de aplicación de un estilo de gestión altamente controlador y políticas disciplinarias (Citado en Prado, Ramírez, & Ortiz, 2010).

Se presenta una propuesta en la se asume el desarrollo del presente estudio fue la de Moos & Trickett (1979), quienes estructuran el estudio del mismo a partir de la mirada del



aula de clase, y con ello, desde la percepción del estudiante, planteando de igual modo, cuatro grandes categorías:

- i. Relaciones-Grado de interés y participación en clase, grado de amistad entre los estudiantes y grado de amistad y de interés del docente hacia los estudiantes.
- ii. Autorrealización -Cumplimiento del programa, grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales.
- iii. Estabilidad -Grado de importancia que se atribuye al comportamiento en clase, claridad y conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias en caso de no cumplimiento por parte de los estudiantes, rigurosidad en el cumplimiento de normas.
- iv. Cambio -Grado en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase y en que el docente introduce nuevas metodologías y didácticas.

El Cuestionario de Clima Social Escolar CES se convierte en un instrumento importante para los y las profesionales interesados(as) en explorar este objeto de estudio al interior de los escenarios educativos; su pertinencia está más que soportada desde lo social y disciplinar. Los índices de confiabilidad y validez obtenidos sugieren que se trata de un instrumento que puede ser utilizado como punto de referencia en investigaciones cuyo interés gire alrededor de comprender y generar propuestas de trabajo interventivas frente a los procesos de las relaciones sociales de los niños, las niñas, los y las jóvenes que se encuentran en proceso de formación en una Institución educativa.

La información que suministra este tipo de instrumento da cuenta de la percepción que tienen los y las estudiantes frente a su relación con sus maestros - maestras y pares circunscrita a un buen número de situaciones que ocurren en la cotidianidad de la vida escolar.



La versión adaptada de la Escala CES finalmente está conformada por 54 ítems, cuya respuesta es dicotómica (Falso o Verdadero) y responden a las categorías previstas en la versión original y operacionalizadas en la presente investigación; su aplicación resulta ágil pues demanda aproximadamente 60 minutos y puede ser individual o colectiva salvaguardando los aspectos comportamentales de los participantes que puedan llegar a afectar las respuestas frente a los ítems; el proceso de valoración de las respuestas cuenta con tratamiento cuantitativo y derivando en consideraciones cualitativas que pueden ser complementadas con otro tipo de instrumentos (Prado, Ramírez, & Ortiz, 2010).

Trabajo Social en el Sistema Educativo

Dentro del sistema educativo, tradicionalmente se ha considerado como condición básica el “aprendizaje y desarrollo de la ciencia y tecnología” (Salazar, 2014), pero también se ha empezado a tomar en cuentas diversos factores, entre ellos, promover un modelo de formación de niños, niñas y adolescentes sostenido en los pilares del Buen Vivir desde una perspectiva centrada en la promoción de principios y valores básicos para la convivencia armónica y para su cumplimiento, en abril de 2014 el Ministerio de Educación emite el Acuerdo 0069–14 donde establece nuevos lineamientos de la organización y funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) en los establecimientos del sistema de educación nacional, por lo cual los DECE emergen como entes fundamentales en el proceso general de formación del estudiantado (Cajamarca, 2016, p. 30).

Según el Ministerio de Educación (2015): “el DECE deberá estar conformado por un equipo interdisciplinario de profesionales especializados en diferentes ramas relacionadas con el abordaje de los aspectos de carácter psicológico/emocional (psicólogo clínico), psicoeducativo (psicólogo educativo) y social (trabajador social) implícitos en la experiencia educativa” (p. 16).



Ponce de León y Castro (citado en Castro & Pérez, 2017) afirman que “La participación del trabajador social en la Educación ha ido adquiriendo cada vez una mayor dimensión, no sólo a través de las legislaciones sino también con las numerosas y diferentes metodologías desarrolladas para lograr esa participación en la institución escolar”.

Entre algunas de las funciones que debe cumplir el profesional en Trabajo Social en el DECE según el Ministerio de Educación (2015), están:

Integrar el equipo técnico con los profesionales en psicología clínica y psicología educativa para propender al desarrollo integral de los estudiantes en todas sus áreas.

Identificar factores de riesgo de los/as estudiantes y realizar estudios sociales de caso o grupo, según lo amerite, aplicando técnicas e instrumentos propios de Trabajo Social.

Programar, coordinar, ejecutar y evaluar acciones que den respuesta a las problemáticas y necesidades de los/as actores involucrados en la Comunidad Educativa, promoviendo su corresponsabilidad a través de su participación activa.

Conocer la problemática social, cultural, económica, familiar de los estudiantes a fin de coadyuvar en la solución de sus problemas, tratando de que estas dificultades no incidan en el rendimiento académico.

Brindar criterios técnicos necesarios para fortalecer las relaciones entre toda la comunidad educativa, preocupándose por la integración de los estudiantes al medio educativo, poniendo énfasis en niños, niñas y adolescentes que presenten dificultades de interrelaciones sociales, interviniendo oportunamente en los obstáculos que pueden impedir el desarrollo integral del estudiante.

Determinar los factores que producen absentismo, repetición, deserción y deficiente rendimiento escolar.

Realizar el estudio de la zona de actuación para intervenir de acuerdo al contexto de la

Institución y las necesidades de cada comunidad educativa (p. 31-32).



A partir de ello, “el Trabajador Social dentro del campo de la educación debe ser denominado un agente educador-orientador social, incentivando la cooperación igualitaria de las partes involucradas encaminadas al mejoramiento del rendimiento del estudiante y de la comunidad educativa” (Cuenca, 2010, p. 35).

Clima social escolar como preocupación de Trabajo Social en el ámbito educativo

El clima social escolar es definido por Arón y Milicic (1999), como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales y que tiene efectos en el rendimiento académico. Tales percepciones, se basarán en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Habiendo definido que el “clima social escolar” tiene incidencias significativas en el rendimiento escolar, cabe preguntarse qué acciones puede emprender la escuela, es decir, qué cambios puede introducir en su contexto, en pos de producir un “clima” que influya positivamente en los aprendizajes de sus alumnos. Los programas que se presentan, implementan a través de diversas modalidades, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula, ciertas actividades de integración social y cultural de la comunidad curso y de la comunidad-escuela, poniendo especial acento en la calidad de las interacciones entre profesor-alumno y entre los alumnos mismos (Valoras UC, 2008).

Estudios sobre el clima social escolar, ha estado muy arraigado con la profesión de psicología, debido a que se ha evidenciado diversas investigaciones desde dicha disciplina. Sin embargo, al formar parte de las ciencias sociales, se establece que Trabajo Social tiene la formación técnica para desempeñar dicha actividad, debido que, “realizar estudios e investigaciones sobre la influencia de los factores sociales que tiene que ver con la



emergencia de problemas escolares”, es una de las funciones que el trabajador social cumple en este ámbito (Cívico, González, Hernández & Pérez, 2006, p. 23). La investigación del clima social escolar es necesario y pertinente para el Trabajo Social debido a que permite establecer relaciones de equidad, mejora el desarrollo académico, permite la inclusión, potencia un ambiente armonioso dentro de las comunidades educativas, influyendo en el entorno social de las y los estudiantes.

Análisis

5. Preguntas de investigación

¿Cómo perciben el clima social escolar las y los estudiantes de bachillerato, de cuatro unidades educativas fiscales, período 2018 – 2019?

¿Cuál es el papel de Trabajo Social en relación al clima social escolar en los bachilleratos?

6. Hipótesis

Las y los estudiantes del bachillerato de las cuatro unidades educativas fiscales consideran que los ambientes dentro de las aulas de clases se presentan de manera inadecuada.

El rol que cumple el Trabajo Social en el ámbito educativo se encuentra en riesgo, específicamente en relación al clima social escolar en los bachilleratos, debido a la escasa valoración que el sistema ecuatoriano brinda a las y los profesionales de esta área.



7. Metodología

7.1. Método y enfoque

Para la presente investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, el cual es definido como:

proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos. Pese a tratarse de un proceso metódico y sistemático, no existe un esquema completo, de validez universal, aplicable mecánicamente a todo tipo de investigación. No obstante, si es posible identificar una serie de elementos comunes, lógicamente estructurados, que proporcionan dirección y guía en el momento de realizar una investigación. (Monje Álvarez, 2011)

Además se realizó un estudio descriptivo debido a que “son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un suceso, comunidad o situación, la descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés” (Hernandez Sampieri et al., 2010).

7.2. Muestra

Mediante las prácticas pre profesionales de estudiantes de Trabajo Social en la Unidad Educativa San Francisco, se logra identificar las problemáticas en torno al clima social escolar dentro del bachillerato general unificado (BGU), del mismo modo se conoce situaciones similares en tres instituciones educativas del circuito 03_04_14. Las unidades son: “3 de noviembre” que cuenta con 105 estudiantes del BGU, “Octavio Cordero Palacios” con 176 estudiantes del BGU, “San Francisco” con 77 estudiantes del BGU, y “Alberto Andrade Arizaga-Brumel” con 142 estudiantes del BGU. Obteniendo así una población de 500 estudiantes. En razón de que esta investigación es cuantitativa, se debe conseguir una

muestra probabilística por lo cual es necesario al momento de extraerla, establecer un nivel

Ortega Pañora Carmen Isabel
Sarmiento Ávila Yoska Anabel



de confianza de 96 %, un margen de error de 4 %, y un porcentaje estimado de esta muestra que es del 50%, este último se refiere a la probabilidad de ocurrencia del fenómeno (Baptista, Fernández, & Hernández, 2014, p. 179). Con esta fórmula se consigue una muestra de 285 estudiantes, que representa el 45,7% del universo.

Además, se opta por aplicar una muestra probabilística estratificada, mediante la aplicación de las siguientes fórmulas: $ksh = nh/Nh$ y $(Nh) (fh) = nh$ (Baptista, Fernández, & Hernández, 2014, p. 181). Se deben dividir el total de la población 607 estudiantes (Nh), por el tamaño de muestra 278 (nh), se consigue así una fracción constante de 0.46. Por consiguiente, la población (Nh) de cada unidad educativa se multiplica por esta fracción (fh) para obtener el tamaño de la muestra (nh) para el estrato (Baptista, Fernández, & Hernández, 2014). Al sustituirse tenemos que la Unidad Educativa 3 de Noviembre cuenta con una muestra de 60 estudiantes, Octavio Cordero Palacios con una muestra de 100 estudiantes, San Francisco con una muestra de 44 estudiantes, y Alberto Andrade Arizaga-Brumel con una muestra de 81 estudiantes.

7.3. Técnicas e instrumentos

La técnica corresponde a la encuesta. El instrumento a utilizarse es el test de R. H. Moos y E. J. Trickett, adaptación ecuatoriana (2011).

8. Recursos

8.1. Humanos

Con referencia al personal que contribuirá en la ejecución y realización de este trabajo investigativo, se encuentran: coordinadores y coordinadoras de los DECE, docentes tutores y

Ortega Pañora Carmen Isabel
Sarmiento Ávila Yoska Anabel



estudiantes del bachillerato, de las cuatro unidades educativas fiscales. Del mismo modo, se encuentran las investigadoras y coordinador-tutor del proyecto, designado por la dirección de la carrera.

8.2. Materiales

Entre los recursos materiales que se utilizarán durante todo el periodo de la investigación, están:

- Cuestionarios con la escala para medir el Clima Social Escolar.
- Listado de estudiantes del bachillerato de las diferentes unidades educativas, para la aplicación de la encuesta según el “muestreo a partir de las lista”.
- Materiales de escritorio como: lápices, esferos, cuadernos, carpetas.
- Equipos de cómputo.
- Aulas y oficinas de las unidades educativas.

8.3. Financieros

Se estima que, para la elaboración del proyecto de investigación, se requiere de aproximadamente 83,85 dólares, para cubrir gastos de transporte, debido a que es necesario movilizarnos a las diferentes unidades educativas, además se requiere de fotocopias, impresiones, para tramitar permisos en las unidades educativas, y las herramientas que permiten la recopilación de datos (instrumento). Este rubro también cubrirá gastos de materiales de escritorio, como son: cuadernos, esferos, lápices, entre otros.

9. Cronograma de actividades



Actividades / tiempo en meses	Jun	Jul	Ag	Sept	Oct	Nov	Dic
Elaboración del diseño de investigación social.	Green	Orange					
Revisión y aprobación del diseño de investigación social.		Brown					
Actividades preparatorias (matriz permisos, cartas de autorización, contacto con los colegios y reproducción de los cuestionarios.)		Blue					
Aplicación del instrumento “Clima social escolar de Moos” a las unidades educativas		Purple	Purple				
Procesamiento de la información recopilada				Pink	Pink		
Análisis descriptivo de los datos cuantitativos					Green	Green	
Elaboración del primer borrador						Yellow	
Informe final							Red



10. Bibliografía

Aron, A., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. En:

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee> (Rev. 12/03/2019)

Baptista, Fernández, & Hernández. (2014). Metodología de la investigación. En:

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf (Rev. 22/03/2019)

Cajamarca, J. (2016). El Trabajo Social y la educación de bachillerato general unificado. En: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25737/1/tesis.pdf> (Rev. 12/03/2019)

Castro, C & Pérez, J. (2017). El trabajo social en el entorno educativo español. En:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiSj8ag8L3iAhXruFkKHZ3ECbsQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Ffdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6279019.pdf&usg=AOvVaw28yGWnviMuXIpgK7vCZS-0> (Rev. 24/05/2019)

Cáceres, M. (2018). Clima social escolar, desde la percepción de los estudiantes y docentes de los octavos años de educación general básica y su impacto en el rendimiento escolar en una institución educativa de la parroquia San Joaquín del cantón Cuenca, provincia del Azuay, año lectivo 2017 - 2018. En:

<http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/22061/1/C%C3%A1ceres%20Zu%C3%B1a%20c%20Miriam%20Carmita.pdf> (Rev. 5/04/2019)

Cajamarca, J. (2016). El Trabajo Social y la educación de Bachillerado General Unificado (BGU). En:

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25737/1/tesis.pdf> (Rev. 23/05/2019)



Cívico, A., González, A., Hernández, M., & Pérez, B. (2006). Análisis de las funciones del trabajador social en el campo educativo. En:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2002450.pdf> (Rev. 9/04/2019)

Cuenca, R. (2010). Intervención del trabajador social en la problemática social y escolar de las niñas de la Escuela Ciudad de Loja. En:

<http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3662/1/CUENCA%20RUT.pdf> (Rev. 25/05/2019)

Gamboa, R., & Sánchez, C. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. Diálogos educativos. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156179> (Rev. 20/03/2019)

Ministerio de Educación. (2015). Modelo de atención integral de los Departamentos de Consejería Estudiantil. En: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo_atenci%C3%B3n_integral_departamentos_de_consejer%C3%ADa_estudiantil_-_dece.pdf (Rev. 23/05/2019)

Olivares, J. (2018). Propuesta de intervención para mejorar el clima de aula en séptimo grado de Educación General Básica en la Unidad Educativa Santa María Eufrasia, en la ciudad de Quito año lectivo 2017-2018. En: <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/22148/1/Olivares%20Rosado%20Johanna.pdf> (Rev. 17/03/2019)

Prado, V., Ramírez, L., & Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social. Actualidades Investigativas en Educación. En: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717910011.pdf> (Rev. 10/03/2019)

Salazar, R. (2014). Sistema educativo ecuatoriano: Una revisión histórica hasta nuestros días. En:



https://www.researchgate.net/publication/301652170_Sistema_educativo_ecuatoriano

[Una_revision_historica_hasta_nuestros_dias](#) (Rev. 23/05/2019)

Valoras UC. (2008). Clima Social Escolar. En:

http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf (Rev. 10/05/2019)