



Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo Costa Oriental del Lago



mpacto *Científico*

Universidad del Zulia

Diciembre 2024
Vol. 19 N° 2

ppi 201502ZU4641
Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN:1856-5042
ISSN Electrónico: 2542-3207

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**


Vol. 19. N°2. Diciembre 2024. pp. 442-465

DOI: 10.5281/zenodo.14317853

El clima social escolar de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia


Andry Umaña

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá*

 <http://orcid.com/000-0001-8103-5990>
andryumana@umecit.edu.pa

Leidy Herrera

*Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología,
Panamá*

 <http://orcid.com/0000-0002-0754-5850>
leidyherrera@umecit.edu.pa

Resumen

El presente estudio se desarrolla con el fin de describir el clima social escolar de las ocho sedes del Técnico industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia, durante los años escolares 2022 y 2023. El tipo de investigación fue descriptiva. El diseño es de campo, transeccional, contemporáneo y univariable. Para la recolección de datos se utilizó la escala de clima social escolar de Aron *et al.*, (2012) con una confiabilidad por Alfa de Cronbach de entre 0,63 y 0,89. La población estuvo conformada por 76 docentes de las ocho sedes de la Institución Educativa. El análisis de los datos se desarrolló mediante la estadística descriptiva, específicamente la medida de tendencia central la mediana, ya que los datos se midieron en un nivel ordinal, y la frecuencia. Los resultados indicaron que en la Institución Educativa Técnica Julio Flórez, Chiquinquirá, Boyacá, Colombia se presenta un clima social escolar poco gratificante en el cual los docentes tienen una baja interacción entre ellos, lo cual hace que haya poca colaboración y trabajo en equipo y hace que continuamente exista una manifestación de desagrado y crítica en los docentes.

Palabras clave: Clima social, interacción, satisfacción, ambiente

The school social climate of the Industrial Technical Educational Institution Julio Flórez, of Chiquinquirá, Boyacá, Colombia

Abstract

The present study is developed in order to describe the school social climate of the eight headquarters of the Industrial Technician Julio Flórez, in Chiquinquirá, Boyacá, Colombia, during the 2022 and 2023 school years. The type of research was descriptive. The design is field, transectal, contemporary and univariable. For data collection, the school social climate scale by Aron *et al.*, (2012) was used with a Cronbach's Alpha reliability between 0.63 and 0.89. The population was made up of 76 teachers from the eight locations of the Educational Institution. Data analysis was developed using descriptive statistics, specifically the measure of central tendency, the median, since the data were measured at an ordinal level, and frequency. The results indicated that at the Julio Flórez Technical Educational Institution. Chiquinquirá, Boyacá, Colombia, there is an unrewarding social school climate in which teachers have little interaction with each other, which results in little collaboration and teamwork and causes a continuous manifestation of displeasure and criticism among teachers.

Keywords: Social climate, interaction, satisfaction, environment

Introducción

La educación conduce, además, a las sociedades, a encontrar caminos sorprendentes de desarrollo e innovación ya que, a través de la educación, el ser humano reconoce su propia realidad, la interpreta y busca transformarla. Al respecto, la educación permite que el ser humano incorpore cualidades, valores, formas de actuar y pensar, y también contribuye a que crezca en lo personal e intelectual y con ello trascienda (Melgarejo, 2013).

Es evidente que los países que invierten en un sistema educativo coherente para sus necesidades y promueven la investigación, potencian el desarrollo social y económico. Estos países logran que se geste la igualdad, la equidad, la justicia, disminuya la pobreza y la vulneración, lo cual da oportunidad de transformación para todos. Es así que, los países donde se invierte significativamente en educación, logran evidenciar cambios trascendentales en la sociedad, generan desarrollo económico, cultural y científico (UNESCO, 2014).

Además, las instituciones educativas son un espacio donde el estudiante puede desarrollar su personalidad y su identidad, en la medida que interactúa con otros caracteres y personalidades que van incorporando en su formación una manera de ser más auténtica para afrontar la realidad. En todo caso, las instituciones educativas, también son importantes porque es allí donde confluyen un sin número de ideas, pensamientos, posturas, conocimientos y proyectos que incorporan en el escolar un conocimiento práctico, que a lo largo de la vida debe ayudarlo en su desempeño tanto personal como social, y profesional a futuro. Por tal razón se debe promover que se incorporen y afiancen valores sociales y éticos en los estudiantes (UNESCO, 2000).

Para lograr lo anterior, las instituciones educativas deben contar con un clima social favorable, porque la satisfacción laboral y el trabajo en equipo se afianzan cuando existe clima social positivo y, por ende, se genera, en los docentes, un mayor compromiso por dar lo mejor, tanto para los estudiantes, como para los padres de familia y compañeros de trabajo (Mena y Valdés, 2019).

El presente trabajo se titula “Influencia del clima social escolar sobre la actitud de los docentes hacia el trabajo colaborativo, en la elaboración de los planes de aula de la ITI Julio Flórez de Boyacá”, y se desarrolla como requisito de investigación para el doctorado en ciencias de la educación con énfasis en investigación, formulación y evaluación de proyectos educativos.

Contextualización

La educación ha permitido que los seres humanos transformen sus entornos en lugares más productivos, organizados, equánimes e innovadores, entre otras cosas. Aquellos países que han invertido en educación, han logrado avanzar y romper las cadenas de pobreza, guerra y desigualdad. De tal manera que las variaciones en la calidad de la educación que reciben las personas generan brechas en calidad de vida y en los ingresos que profundizan y reproducen las desigualdades sociales (Delgado, 2014).

Con el fin de contribuir a la equidad y al acceso educativo, algunos países han tomado medidas relacionadas con la educación. En este sentido, se destaca que en la década de los ochenta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) asumió transferir las responsabilidades de la educación a las entidades territoriales (departamentos y municipios), con la finalidad de lograr un mejor manejo de las situaciones educativas en los territorios (Barrera, 2014).

El ser humano se está educando permanentemente en diferentes contextos, como la familia y los entornos informales. Sin embargo, las instituciones educativas, cumplen un papel fundamental en la transformación de las sociedades ya que, la formación que allí se imparte, permite a las familias que sus hijos tengan una mejor

calidad de vida, por medio de los conocimientos que adquieren y que aplican en la cotidianidad, en el trabajo, en la vida familiar y personal, así como en la forma de ver las situaciones. Por ello es importante involucrar a la familia en todos los procesos formativos de los escolares, así como en la disposición para evaluar los procesos educativos constantemente y crear planes de mejoramiento, independientemente de que el sistema educativo ya sea exitoso (Rey y Jabonero, 2018).

Asimismo, aunque todas las instituciones educativas tienen como misión formar integralmente a los escolares, además de brindar al escolar conocimientos objetivos, científicos y prácticos, este propósito no se está alcanzando, y en última instancia, no se logra propiciar el desarrollo de competencias que le permitan a los educandos tener la capacidad de desenvolverse en sociedad y aprender a convivir de manera pacífica. Las instituciones educativas todavía deben hacer cambios significativos para proporcionar un ambiente saludable, armónico y solidario, que genere seguridad emocional y confianza hacia el futuro. Tal como lo señala Milicic (2017) los ambientes escolares deben generar emociones positivas en el estudiante, que le ayudan a sentirse seguro, acompañado, tranquilo, estable y potencian el desarrollo del ser.

A pesar de la importancia de la educación en general, y de la educación técnica en particular, las instituciones educativas, se han venido centrando en promover escolares, y han limitado la calidad educativa a lograr estadísticas, que parecen cumplir una función meramente informativa a nivel gubernamental, para evidenciar que se está alcanzando el propósito de educar a la población, con lo cual se pierde la objetividad y la trazabilidad en la formación que imparten las instituciones. En las pruebas PISA se ha evidenciado en el país una baja calidad de la educación en las instituciones educativas públicas con respecto a las instituciones educativas privadas (Delgado, 2014).

Igualmente, en América Latina no existen los suficientes estudios que logren comprobar que la promoción automática resuelve problemas de calidad en la educación, por el contrario, pareciera que los mantiene (Vallejo-M. *et al.*, 2018; Tedesco, 1981). Una evidencia de ello es la promoción obligatoria que exige que no puede haber más de un 8% de estudiantes con el año reprobado, tal como lo refiere el Instituto Técnico Industrial Julio Flórez (2019) en el sistema institucional de evaluación de estudiantes: si un docente supera ese porcentaje, aunque tenga evidencias del proceso que llevó con el estudiante, puede recibir, desde un llamado de atención verbal, hasta un proceso disciplinario por no cumplir lo exigido en la institución. Asimismo, en el decreto 1290 se delega la responsabilidad a las instituciones educativas de establecer los criterios de promoción y el porcentaje máximo de reprobación escolar (Vélez G., *et al.*, 2009).

Esta situación es conocida por los escolares y manejada por ellos, aparentemente a su favor, pues tienen la percepción de que, aunque no se esfuercen académicamente o no entreguen trabajos, los docentes están en la obligación de promoverlos, a pesar de que éstos tengan la certeza de que los estudiantes no cumplieron con los conocimientos requeridos en el nivel.

Es así que una forma de ocultar la realidad en cuanto a las dificultades académicas, dificultades de aprendizaje o desmotivación de los escolares, es justamente con la promoción automática, ya que, en Colombia, las políticas asumen que, al promover estudiantes aun cuando no cumplan con los estándares mínimos de conocimiento, se pueden disminuir las grietas educativas en la población (Vallejo-M., 2018).

Todo esto acarrea consecuencias desfavorables en la preparación, motivación y dedicación por parte de los docentes a su quehacer, pues concluyen que esforzarse, capacitarse, ser creativo, innovador o propositivo no tiene razón de ser si se continúa aprobando a los estudiantes sin los mínimos conocimientos requeridos para su formación académica y desempeño técnico. La promoción automática es peor cuando lo que se pretende es formar para una actividad laboral, donde el escolar debe salir con suficiente información y conocimiento para poder desempeñar un cargo u oficio. En ese sentido algunos autores han encontrado que los docentes y las familias de los estudiantes asocian la promoción automática con poca dedicación estudiantil y falta de compromiso; además, evidenciaron que estas percepciones podrían incidir en la falta de apoyo a los estudiantes (Tani, 2018; Endeley, 2016; Ahmed y Mihiretie, 2015, como se citó en Estrada, 2020).

También los docentes consideran que la promoción automática no es favorable, ya que promueve a estudiantes sin habilidades necesarias para los siguientes niveles, donde no se les exige un mínimo esfuerzo y, con el tiempo, esto deteriora la labor docente (Pérez *et al.*, 2017 como se citó en Estrada, 2020). Asimismo, promover a los estudiantes de forma automática, genera en ellos, una percepción de alcanzar metas sin que ello implique tener conocimiento, además, los docentes sienten que, de esa manera, pierden el control sobre los estudiantes y por ende disminuye la motivación para que el estudiante desarrolle las actividades académicas (Pérez Díaz *et al.*, 2020).

Otra situación tiene que ver con la forma como los estudiantes perciben la educación recibida. Algunos estudiantes refieren que la mayoría de docentes imparten el conocimiento como lo hacían hace veinte años y que no se apoyan en los recursos tecnológicos para enseñar o para capacitarse. Muchas de las personas que se preparan para ser docentes, han sido estudiantes con bajos resultados académicos, lo que se podría reflejar en la baja calidad en su proceso de mediación con los estudiantes (Delgado 2014; Riveros-Barrera, 2012).

En los dos referentes (docentes y estudiantes), se evidencia una clara desmotivación al no encontrar coherencia, exigencia en la enseñanza, ni calidad educativa. Esto lo ratifica Zubiría (2019) cuando señala que:

La escuela tradicional se torna obsoleta, frente a los dramáticos cambios sociales, económicos y políticos vividos desde hace más de cuatro décadas. Se torna ineficiente e inadecuada. No porque siempre lo haya sido, sino porque la sociedad cambiante le plantea nuevos retos y nuevas demandas (p. 1)

Ahora bien, dado que las instituciones educativas no han podido lograr los niveles de calidad que la sociedad actual requiere, es necesario configurar una organización interna que sirva de soporte a su actividad y que sea coherente con la misión que deben cumplir. Por otra parte, las instituciones educativas como organizaciones, dependen de los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que las Secretarías de Educación de los Departamentos (SED) delegan a cada institución. Su organización está dirigida desde el interior del plantel por el rector, y es apoyada por los coordinadores.

Dentro de los niveles de la educación, la educación media técnica es un punto de transición que conecta al egresado con una actividad laboral productiva (Decreto Único reglamentario del sector educación 1075 de 2015), por lo cual no es suficiente ofrecer conocimientos teóricos, sin el desarrollo de competencias que preparen a los estudiantes para insertarse en contextos.

En el caso de Colombia, la educación técnica ha perdido importancia, sobre todo por la reducción de presupuesto destinado para estas instituciones educativas y porque se han creado institutos destinados a formar para el trabajo y desarrollo humano que otorga a los estudiantes títulos técnicos en menos tiempo de preparación. Esto implica crear un patrón que permita la unión entre el modelo educativo y las organizaciones o contexto laboral, sin afectar las instituciones educativas formales (Rey y Jabonero, 2018).

Las instituciones educativas técnicas industriales están destinadas a desaparecer si no se hacen cambios, esto debido a la desarticulación con las empresas en el sector público o privado y, posiblemente, por la desmotivación del docente ante la falta de garantías laborales y el poco apoyo de los directivos. En este sentido, existe desarticulación entre las instituciones de educación media técnica, las organizaciones de educación profesional, como el SENA, que también tienen que ver con las especialidades, y los lugares donde se realizan las prácticas, ya que las empresas no cuentan con factores motivacionales que logren establecer vínculos en innovación y en tecnología; además no parecen dispuestas a mantener articulación con el sector educativo por los riesgos laborales con los educandos (Cuello, 2006).

De igual manera, la informalidad con la que las instituciones educativas técnicas industriales, en cabeza de los directivos y docentes, gestionan la posibilidad de que se incorporen los estudiantes para hacer las prácticas educativas en las organizaciones, según las especialidades, no favorece al escolar, y tampoco se evidencia una planeación ni una organización sustancial. Al respecto las instituciones educativas técnicas industriales no cuentan con protocolos adecuados para comunicarse con las organizaciones, ya que se acercan a ellas de manera informal y desorganizada, con lo cual despiertan una percepción negativa y desconfianza hacia las instituciones educativas para permitir la práctica técnica, pareciera que el único enlace entre la organización y la institución educativa es el escolar (Cuello, 2006).

También, es necesario señalar, que las instituciones educativas técnicas industriales deben tener en su plan de estudio un número significativo de horas asignadas a la materia, para desarrollar la teoría y la práctica industrial. Sin embargo, una de las problemáticas de la educación técnica industrial recae en la falta de práctica de los docentes de las especialidades, ya que, cuando el estudiante se incorpora al contexto laboral, el docente no sabe exactamente qué tipo de prácticas está realizando, e igualmente la persona asignada dentro de la empresa no hace seguimiento educativo al estudiante, sino que lo trata como un empleado más, con lo cual es imposible saber si éste ha logrado o no ciertas competencias. Esto es producto de que los docentes están sobrecargados de conocimiento pedagógico, carecen de formación práctica en el área o especialidad, y los talleres están equipados con maquinaria obsoleta, por lo cual no logran optimizar los recursos y horas asignadas para formar al estudiante (Cuello, 2006).

Otro aspecto fundamental que no ha contribuido a una mayor articulación entre la educación técnica y el contexto laboral es una planificación deficiente, con contenidos superficiales, academicistas, descontextualizados y poco orientados a la actividad profesional.

Dentro de la organización interna de las instituciones educativas, la planificación es uno de los procesos fundamentales, porque ella marca la pauta de todo lo que se debe hacer y de cómo hacerlo. Así lo mencionan Carriazo *et al.* (2020), cuando argumentan que gracias a la planificación educativa los procesos de enseñanza aprendizaje suelen ser efectivos y conllevan a una educación con calidad.

Sin embargo, a la planificación institucional no se le ha atribuido la suficiente importancia por parte de las Secretarías de Educación y de los directivos de las instituciones educativas, pues usualmente, el tiempo que los directivos brindan a los docentes, para organizar los libros reglamentarios, los planes de área, las guías escolares y las actividades culturales, son limitados.

De igual manera, los docentes deben ser partícipes de las decisiones que, en el contexto local o nacional, se promuevan, ya que, esas decisiones tienen repercusión en el desarrollo profesional y en el contexto de enseñanza del docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2000).

Existen múltiples actividades que los docentes deben planificar y desarrollar en contra jornada, sin que cuenten con recursos entregados por los directivos, y que la mayoría percibe como inútiles y poco productivas. Incluso en las jornadas institucionales establecidas para dicha planeación, se refleja la desorganización y la improvisación al delegar responsabilidades a los docentes, ya que, con frecuencia la información que los directivos solicitan a los docentes, o las actividades que les piden organizar, no son tenidas en cuenta y no son retroalimentadas (Rey y Jabonero, 2018).

Asimismo, en las instituciones educativas no se evidencia un seguimiento objetivo a los docentes, en los procesos que emprenden con los estudiantes y con los proyectos, instrumentos y documentos escritos que elaboran a lo largo del año escolar. Por ello,

muchos docentes se van situando en una zona de confort que promueve la tendencia a repetir año tras año las mismas estrategias, métodos y actividades, sin el deseo ni la capacidad de innovar o de formarse para ofrecer al alumno un ambiente escolar agradable y motivador. Es así, que los docentes que solo se dedican a ejecutar las órdenes que los directivos les imponen, sin esforzarse en favorecer los aprendizajes, con el tiempo va a evidenciar un esfuerzo mínimo en su labor, sin importarle los resultados de su trabajo (Bisquerra, 2018).

Ocurre igual con la planificación en las instituciones de educación media y media técnica, debido a que muchas de las estrategias y procesos formativos se quedan impresos en el papel, pero no se ejecutan en la cotidianidad escolar. Castro, (2005) argumenta que:

Se requiere de directoras y directores, de equipos directivos, que no sólo deben poseer un dominio fuerte en el campo del currículo escolar, sino ser capaces de asumir los desafíos como provocación y, al mismo tiempo, inducir a su propia comunidad en consecución de las tareas que demanda gestionar una institución con responsabilidad social, que genera aprendizajes significativos. (p. 24)

Un aspecto de la planificación del docente tiene que ver con los planes de área y el diseño de guías, que le permiten tener un horizonte de su labor y del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, actualmente no se crean planes de área o currículos que busquen formar educandos competentes, por el contrario, se busca tener escolares que repitan contenidos, desarrollen y obtengan destrezas que se hallen dentro del currículo sin tener conflictos o distracciones para ello (Coll, 2013).

Unido a los planes de área está la elaboración de las guías, que ayudan al estudiante, por medio de actividades estratégicas, a incorporar la información de cada materia periodo a periodo; las guías son una herramienta muy importante para el docente, ya que, transfieren y desarrollan los objetivos y los contenidos sugeridos en los planes de área (Colombia aprende, 2017).

Una problemática que afecta el proceso de planificación docente, es que en algunas instituciones se evidencia el individualismo y la falta de trabajo colaborativo y transversal en las áreas, lo cual incide de manera notable en la calidad formativa, en el desempeño de los estudiantes, la labor docente y la proyección institucional. Sin embargo, la mayoría de los docentes se han acostumbrado a trabajar de forma individual, sin que nadie conozca lo que hacen o las estrategias que usan con los estudiantes. Por lo tanto, es muy difícil hacer un seguimiento para asegurar la idoneidad de la planificación

Al respecto, la información aportada por Colombia Aprende (2017), relacionada con los planes de área, elaborados por los docentes de las instituciones educativas, evidencia que hay muchas actividades escritas que no se incluyen en la guía de clase y tampoco se ejecutan en aula.

En este sentido, una de las deficiencias que se observan en el Técnico Industrial Julio Flórez es que los planes de área son muy teóricos, en ocasiones son muy largos y tediosos de leer, pero no hay profundidad ni coherencia entre ellos. No hay un hilo conductor y, por lo general, se salta de un tema a otro. Muchos de los objetivos con los que se plantean los planes de área, no se evidencian en la estructura de las guías semanales para el trabajo en aula, lo cual concuerda con los hallazgos de Colombia Aprende (2017).

Así mismo, para los directivos, las guías que elaboran los docentes carecen de coherencia, orden, estructura e innovación; por ello, la elaboración de guías desencadena situaciones conflictivas entre directivos docentes y docentes de aula. En exploraciones realizadas en las instituciones, se ha encontrado que los directivos refieren encontrar guías muy extensas, donde la actividad a desarrollar es transcribir una fotocopia, o copiar cierta cantidad de páginas de un libro al cuaderno, pero no hay relación con los planes de área. Por tal razón, como lo plantea Cuello (2006), los planes de área están siendo creados para desarrollar en el escolar conocimientos básicos centrados en una propuesta curricular poco flexible y rutinaria, que no es coherente con las guías de estudio ni con los objetivos institucionales.

En todo caso, las guías que elaboran los docentes deben tener coherencia con los planes de área. Es decir, la guía debe proponer al estudiante actividades que ayuden a alcanzar los objetivos, conocimientos y competencias sugeridas en los planes de área.

Las consecuencias que tiene, el no elaborar adecuados planes de área en el aprendizaje del estudiante, se evidencian en el bajo rendimiento académico, el incumplimiento de los objetivos institucionales, y la deserción escolar acompañada de desmotivación e indisciplina, así como la presencia de conflicto en el aula de clase (Suárez C., 2017). Una evidencia clara de lo mencionado, son los resultados de las pruebas saber-11, que ubican a la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez en el puesto 175 entre 412 instituciones educativas públicas y privadas en el departamento de Boyacá (Grisales-Muñoz, 2021).

Elaborar los planes de área y las guías de clase requiere de mucho tiempo y trabajo, y hay actividades que se replican en un mismo grado. Cuando los docentes trabajan los planes de área y las guías de clase de forma independiente, se les incrementa el trabajo, se desgastan mucho, y los estudiantes terminan saturados de actividades que se repiten.

Al final los docentes tienen que cumplir múltiples responsabilidades, y realizar muchas funciones que los sobrecargan hasta el punto de tener que dedicar tiempo a actividades extracurriculares, sin que ello implique un reconocimiento salarial o motivacional (Rey y Jabonero, 2018).

En consecuencia, existe una carga de estrés y frustración docente, generada por el excesivo horario laboral, tal como lo refiere Hurtado (2018) “el horario del docente es un horario exigente, las horas de docencia directa suponen una carga de estrés muy

importante” (p. 111). La sobrecarga laboral impide el dinamismo, la apertura al cambio y la transformación docente.

Esta sobrecarga laboral, también suele ocasionar irritabilidad entre compañeros, falta de interacción, incongruencia en la comunicación y pérdida de empatía. Arón y Milicic (1999) también refieren que los “profesores estresados, desgastados y sometidos a estructuras rígidas y autoritarias, difícilmente podrán generar espacios adecuados para el crecimiento de sus alumnos y alumnas” (p. 26). Asimismo, Gómez y Narváez (2019) tienen presente que “las condiciones que llevan al desgaste profesional no sólo afectan directamente a los docentes sino también a los estudiantes y a toda la institución” (p. 15).

Si bien no existe colaboración entre los docentes para la elaboración de los planes y las guías de aula, tampoco se evidencia trabajo colaborativo entre los directivos y los docentes, y la evaluación sigue siendo sumativa y no formativa. Los docentes no reciben las sugerencias ni la retroalimentación de los directivos como algo positivo; refieren sentirse atacados y perseguidos, se sienten incomprendidos, y asumen los llamados al cambio como una descalificación personal. De esta manera, los docentes al percibir en el contexto laboral un ambiente autoritario, pueden unirse entre sí para generar un clima social resistente a los directivos que están generando dicha tensión (Arón y Milicic, 2004).

Frente a esta situación, los directivos no intentan rescatar la confianza y credibilidad hacia el docente de aula, ni fortalecer el clima organizacional, lo cual genera como consecuencia que se otorgue poca importancia a la planificación institucional y no se gesten un buen proceso enseñanza-aprendizaje para los estudiantes (Carriazo *et al.*, 2020).

Así mismo, en las instituciones educativas se evidencia que no existe la suficiente confianza laboral para crear espacios de disertación, pensamiento crítico y construcción de conocimiento. En este sentido Fernández (2016), señala que la poca comunicación entre colegas, el comportamiento indisciplinado de los estudiantes, las malas condiciones de trabajo, la falta de tiempo, el exceso de trabajo y el esfuerzo por mejorar los niveles académicos generan estrés en los docentes y, por consiguiente, disminuyen el clima social positivo. Estas situaciones pueden ocasionar consecuencias negativas en todos los ámbitos, y el Técnico Industrial Julio Flórez no escapa a esta problemática.

Es importante comprender que cuando no se llega a acuerdos, el clima social escolar se transforma de manera negativa. Raczynski y Muñoz (2005 como se citó en Mena y Valdés, 2019) afirman que un clima escolar negativo desvía la atención de los docentes y directivos, produce desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a los objetivos que se pueden lograr e impide desarrollar una visión de futuro de la escuela.

Así mismo, señala Parra R. (2017) que un clima social negativo entorpece los procesos que se aplican en la cotidianidad, y los actores de la institución no pueden actuar consecuentemente para alcanzar objetivos comunes. Por el contrario, cuando los

docentes perciben congruencia entre los procesos institucionales y se toman decisiones de forma conjunta, se empieza a aportar conocimiento para que la comunidad educativa se identifique con la institución y se busque mejorar en conjunto. Esto hace que los objetivos institucionales se alcancen y el ambiente laboral se transforme para beneficio de todos, ya que la convivencia social y el clima escolar permiten que se fortalezcan los procesos de aprendizaje.

Formulación del problema

¿Cómo es el clima social escolar que existe entre los docentes de las ocho sedes del Técnico industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia?

Aspectos conceptuales

El clima social escolar

El clima social escolar se encuentra entrelazado con el trabajo colaborativo, pues se requiere de un trabajo armónico entre docentes-docentes, docentes-estudiantes, docentes-padres de familia, directivos-docentes, directivos-padres de familia, estudiantes-estudiantes, estudiantes-padres de familia y estudiantes-directivos. En este sentido, Aron *et al.* (2012), lo explican de la siguiente manera:

Evaluar el clima social permite al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar, y al mismo tiempo la objetivación permite visibilizar aspectos importantes que influyen en las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos, la convivencia entre pares, el intercambio entre profesores y directivos, la relación familia-escuela, aspectos que en conjunto crean la trama y la atmósfera que se denomina el clima social, que constituye el escenario en que se desarrollan las actividades escolares (p. 5).

Asimismo, Mena y Valdés (2019), refieren que, en un clima de aula que tiene en cuenta el desarrollo personal de los escolares, se percibe el apoyo y solidaridad entre compañeros y docentes, además, los escolares en estos climas de aula favorecedores o positivos, se sienten acogidos y respetados sin importar las diferencias o falencias y se identifican de manera natural con la escuela o institución educativa.

Por el contrario, para Mena y Valdés (2019), los climas sociales escolares negativos, generalmente, sesgan la percepción de aspectos positivos y afianzan los factores

estresores y actitudes conflictivas o negativas. Por ello, es más difícil trabajar en la resolución pacífica de conflictos. También lo mencionan Ascorra, et al., (2003, como se citó en Mena y Valdés, 2019) al reforzar el hecho de que los estudiantes o docentes que se encuentran inmersos en climas sociales escolares negativos, acrecientan la apatía, el temor y el menosprecio por la institución educativa.

De igual manera, refieren Arón y Milicic (1999) que es de suma importancia el que los docentes se acerquen más al escolar, y minimicen los roces y los miedos que le generan a los estudiantes, ya que, con ello surgen emociones negativas (angustia, rabia), que de alguna manera disminuyen el deseo de asistir al colegio, así como incrementan el bajo rendimiento y convivencia escolar.

En consecuencia, es menester potenciar el clima escolar positivo, ya que este contribuye a la formación integral de los estudiantes con educación de calidad y mayor participación en la construcción del conocimiento (Gómez y Narváez (2019). Además, al no existir desarrollo de conocimiento, acuerdos, debates, aportes constructivos o apoyo de directivos, se genera desmotivación y frustración por la labor realizada (Villalba et al., 2017).

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta, como refieren Arón y Milicic (1999), que:

El conformismo, la falta de autonomía, el temor a la innovación, que se observan en los estudiantes, no son sino un reflejo de lo que ellos observan en sus profesores, atrapados en un sistema que limita sus posibilidades de crecimiento personal (p. 21).

Es obvio reconocer que todos los aspectos antes citados conforman un constructo holístico que incide de manera importante en la calidad del clima escolar y por ende en la gestión del conocimiento de las instituciones educativas, según la percepción, expectativas y satisfacción de los actores. Así, Oliva et al., (2009), señalan que “los retos actuales a los que se enfrentan las instituciones educativas son complejos, pues hay que trabajar en varias direcciones que permitan simultáneamente incrementar la equidad, la eficiencia de las instituciones como formadoras del ser e incrementar su calidad...” (p. 163).

Clima social escolar

Milicic y Arón (2017) definen el clima social escolar como “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (p. 25). Este es uno de los conceptos más difundidos referidos al clima social escolar. Por su parte, para Cere (1993 como se citó en Mena y Valdés, 2019) el clima social escolar se puede definir como:

el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos

estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p. 3).

El clima social escolar puede estar conformado por variados microclimas, estos pueden ser favorecedores o destructores del desarrollo organizacional, sin contar con que pueden influir en el clima general de la institución (Mena y Valdés, 2019). Estos microclimas se pueden presentar en pequeños grupos de docentes o grupos de estudiantes hasta ser percibidos en grados completos, equipos deportivos, asamblea de docentes, agrupaciones comunitarias, entre otros (Mena y Valdés, 2019)

Asimismo, para Mena y Valdés (2019) los microclimas pueden encontrarse en el cuerpo colegiado, principalmente en espacios como: departamentos, salas de profesores, edades, género, entre otras, y pueden gestarse desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente.

Otra de las características del clima social escolar es la llamada “oportunidad de input”, la cual implica que al comprender que cuando se participa y se tienen en cuenta las opiniones de la comunidad, crece favorablemente la aceptación, la identidad institucional y el conocimiento (Mena y Valdés, 2019).

Autores como Fernández (2017), Milicic y Arón (2000), Toro y Sanín, Núñez (2017) entre otros, refieren la existencia de un clima social escolar positivo y un clima social escolar negativo. Un clima social escolar positivo puede tener importantes repercusiones en la institución. En un estudio realizado por Gómez y Narváez (2019) se logra establecer la relevancia que el clima social escolar posee para en el adecuado desempeño del docente, al considerar que:

un clima social escolar positivo es fundamental para que los docentes se sientan seguros en sus colegios, disminuyan las probabilidades de que desarrollen enfermedades generadas por el estrés y la angustia y, más importante aún, los niveles de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes tienden a elevarse (p. 21).

Por su parte, Milicic y Arón (2004, s.n.) definen los climas sociales tóxicos como aquellos que “contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas”.

Dentro de las características de un clima social tóxico se encuentran las siguientes:

- La percepción de los docentes de que están siendo víctimas de injusticia por parte de los directivos (Arón *et al.*, 2012).
- Ausencia de reconocimiento en las labores y planificación de los docentes (Arón *et al.*, 2012).

- Predominio de la crítica entre compañeros de trabajo, o con toda la comunidad educativa, lo cual genera pesimismo hacia las acciones de mejora que se emprenden (Arón *et al.*, 2012).
- Persistencia en recalcar las cosas negativas en la labor docente (Arón *et al.*, 2012).
- Carencia de un lenguaje empático y participativo (Arón *et al.*, 2012).
- Desánimo ante la imposición de acciones, cuando se pasa por encima de la normatividad o del debido proceso (Arón *et al.*, 2012).
- Sentimiento de menosprecio y manifestaciones de inequidad (Arón *et al.*, 2012).
- Falta de congruencia en los canales de comunicación (Arón *et al.*, 2012).

Las características mencionadas desencadenan una serie de consecuencias en la labor docente, en el desarrollo personal, en la forma de afrontar los problemas, en los procesos de innovación y en la forma de percibir la función directiva (Arón *et al.*, 2012).

Un clima social escolar tóxico limita aún más la convivencia, la comunicación y el aprendizaje. Por consiguiente, el desarrollo del trabajo empático y armónico entre docentes debe ser una de las misiones de las instituciones educativas. Además, las relaciones armónicas entre docentes, repercuten en la formación de los estudiantes, así como en el buen ambiente laboral.

Dentro de este orden de ideas, los docentes en un clima social escolar negativo pierden el sentido de pertenencia institucional y minimizan el desempeño y la entrega por su labor. Tanto así, que cuando se observa un clima social escolar negativo se pierde el horizonte institucional y la empatía entre los integrantes de la comunidad educativa se quebranta (Mena y Valdés, 2019). Sin embargo, López (2014) cuestiona que “las reformas educativas no han contemplado diseño de políticas orientadas al clima escolar ni al clima de aula” (p. 12).

Ahora bien, un docente que se siente partícipe de la transformación y la toma de decisiones, puede generar en el estudiantado sentido de pertenencia hacia la institución, y propender al mejoramiento en el desempeño académicos, en espacios de convivencia sanos, disminuye la deserción escolar e incrementa la confianza y camaradería entre compañeros de trabajo, padres de familia, directivos y estudiantes.

Por otra parte, Parra R. (2017) explica que “fortalecer el clima social escolar docente es una estrategia de influencia indirecta en la mejora de los resultados de aprendizajes de los estudiantes” (p. 125). Esto se evidencia en la investigación desarrollada por la UNESCO (2009.) denominado Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe, SERCE (2006), mediante el apoyo de dicho estudio se pudo determinar que en el desempeño de los escolares influyen las condiciones que se gestan dentro del contexto escolar y a su vez repercuten en la equidad, motivación y aprendizaje. Además, el mismo estudio “concluye que la calidad del clima escolar explica entre un 40 y 49% de los logros cognitivos de los estudiantes” (p. 2).

Asimismo, el éxito de los educandos, está estrechamente relacionado con el apoyo que los escolares reciben de sus padres de familia desde la primera infancia en el proceso formativo y evaluativo del estudiante, lograr que haya una conexión estable, genera confianza y credibilidad en los procesos (Hurtado *et al.*, 2015).

El clima social cuenta, además, con unos factores, donde resaltan la importancia de la infraestructura, la comunicación adecuada y empática, la disposición para escuchar el sentir del otro y sobre todo la necesidad de auto-reconocerse como ser íntegro y parte de un contexto (Milicic, 2017).

Componentes del clima social escolar

El clima social escolar es un concepto complejo en el cual intervienen diferentes aspectos. Aunque puede haber divergencia entre los autores, para el caso de esta investigación los aspectos que conforman el clima social escolar son los siguientes:

- Valoración: Se expresa como el conjunto de manifestaciones de aprecio y reconocimiento de las cualidades, atributos y comportamientos de otra persona.
- Respeto: Se centra en brindar un trato digno, autentico y real a cualquier ser humano, sin importar su condición social, genero, nacionalidad, o raza.
- Equidad: Se refiere a la igualdad de oportunidades, exigencias y responsabilidades de los miembros de un grupo u organización, según sus destrezas, posibilidades y roles dentro de la institución.
- Pertenencia: Es el conjunto de rasgos que identifican a un grupo de personas dentro de un contexto, haciendo que se sientan reconocidos, valorados, aceptados, parte activa de las decisiones y procesos que se gestan para alcanzar logros y satisfacción personal.
- Confianza: Es la creencia que se genera en las interacciones de los seres humanos y que permite comprender que otra persona, institución o grupo van actuar de manera adecuada ante diversas situaciones que se presenten.
- Apoyo: Se centra en brindar ayuda, colaboración o protección a otra persona para que pueda sentirse segura en una situación determinada.
- Organización: Conjunto de pautas, normas, protocolos, lineamientos y funciones, que se articulan entre sí para que una institución funcione adecuadamente y alcance los objetivos trazados.
- Bienestar: Es el conjunto de decisiones que busca la satisfacción de la persona y permite alcanzar un estado de confort, necesario para mantener con vitalidad y en óptimas condiciones las dimensiones del ser.

Metodología de la investigación

Esta investigación se desarrolló bajo la comprensión holística de la ciencia como una investigación descriptiva, ya que en ella se busca conocer cómo es el clima social escolar de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez con sus ocho sedes (Central, Santa Cecilia, Alianza, Mariscal Sucre, Córdoba Bajo, Córdoba alto, San Pedro y Hato de Susa), ubicadas en Chiquinquirá. Al respecto Hurtado (2012) expone que un estudio descriptivo es aquel que tiene como propósito exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características. El diseño de la investigación se consideró de campo, transeccional contemporáneo, por cuanto los datos se recolectaron directamente de la fuente que contiene la información, en un solo momento. La población estuvo conformada por 76 docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica de las instituciones educativas estudiadas.

Para obtener la información relacionada con el clima social escolar se utilizó la Escala de Autorreporte del clima social escolar (ACLE) propuesta por Arón y Milicic (2012), con una confiabilidad que va desde 0,63 a 0,89. En el análisis de datos se utilizaron técnicas cuantitativas, específicamente la estadística descriptiva, como medida de tendencia central la mediana porque los datos se midieron en un nivel ordinal, frecuencia y porcentajes. Para interpretar los resultados, los puntajes brutos de la escala se transformaron a una escala de 50 puntos, las categorías de interpretación se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías de interpretación de los puntajes de la Escala auto-reportre clima social escolar

Intervalo	Categoría
De 0 a 9,99	Muy conflictivo
De 10 a 19,99	Conflictivo
De 20 a 29,99	Gratificante
De 30 a 39,99	Gratificante
De 40 a 50	Muy Gratificante

Fuente: Elaboración propia

Resultados de la investigación

Con respecto al resultado del clima social escolar que existe entre los docentes de las ocho sedes del Técnico industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia, en la tabla 2 se puede ver que la mediana fue de 26,50 puntos en una escala de 50 puntos, que según el cuadro de interpretación (tabla 4) se ubica en una categoría e

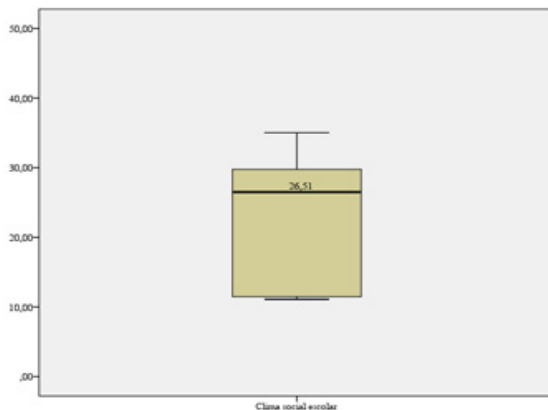
clima social escolar regular, lo que significa que el ambiente educativo que se crean a partir del conjunto de interacciones humanas suscitadas entre miembros de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez, no se podría catalogar como conflictivo, pero tampoco es un clima gratificante.

Tabla 2. Mediana, máximo, mínimo y cuartiles del clima social escolar para el grupo de docentes

Estadísticos		
Clima social escolar		
N	Válido	76
	Perdidos	0
Mediana		26,50
Mínimo		11,11
Máxima		35,02
Percentiles	25	11,47
	50	26,50
	75	29,80

Fuente: Elaboración propia a partir de la escala aplicada

Figura 1. Diagrama de caja y bigote de Clima social escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos con Spss

En la figura 1 se observa que el grupo es relativamente homogéneo, todos los casos se reparten en un recorrido de 24 puntos de una escala de 50, no hay casos por debajo

de 11 puntos ni por encima de 35,02. El grupo más homogéneo es el que se ubica entre el mínimo y el primer cuartil, y todos obtuvieron puntajes casi iguales. El grupo más heterogéneo es el que se ubica entre el primero y el segundo cuartil, porque obtuvieron puntajes muy diversos. La distribución es asimétrica, y no hay casos atípicos.

Con relación a la frecuencia de los docentes en las categorías de clima social escolar, el mayor porcentaje de docentes se ubicó en la categoría regular con un 42.11%, lo que representa que casi la mitad de los docentes no perciben un clima social escolar apto o armónico. Además, el 35.5% de docentes que se ubican en la categoría conflictivo, permiten evidenciar un número significativo de docentes (77,16%) que consideran que el clima social escolar tiende a ser entre regular y negativo. Sólo el 22.3% de docentes se ubicó en la categoría gratificante, y esto evidencia que, en el momento de la aplicación de la escala, estos docentes percibían un clima social escolar positivo.

Discusión de los resultados

Los resultados de esta investigación, evidencian que el clima social escolar que se suscita a partir del acumulado de interacciones entre todos los miembros de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez, no se puede catalogar como conflictivo, pero tampoco es un clima social escolar gratificante. Se trata de un ambiente poco agradable donde se aparenta estar bien, pero en realidad en sus expresiones manifiestan desagrado, crítica permanente y descontento. Además, los docentes que obtuvieron los puntajes más bajos son los más similares entre sí en cuanto a su apreciación del clima social escolar. Así mismo, la mayoría de los docentes percibe un clima regular, y poco más de la tercera parte considera que el clima social escolar es conflictivo. Unos pocos docentes, menos de la cuarta parte consideran que el clima social de esta institución es gratificante.

Es evidente que cuando el clima social escolar es regular, las interacciones entre los directivos y docentes se ve alterada, la comunicación se vuelve incongruente y se hace difícil que el mensaje llegue a cada uno de los que integran la comunidad educativa de forma eficiente y empática. Así lo refiere Hoy y Miskel (2005), quienes consideran que cuando existe un clima social escolar regular la comunicación tiende a ser incongruente, lo que genera problemas entre los Directivos y los docentes.

Además, en un clima social escolar regular, se percibe desconfianza entre los compañeros de trabajo, no son tan empáticos entre ellos y las interacciones se dan por necesidad. La desconfianza entre docentes se hace más evidente porque se ven distanciados, mal humorados y apáticos a alcanzar objetivos institucionales (Rodríguez B. y Sandoval-Estupiñan, 2022).

En la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez se evidencia que el clima social escolar, se caracteriza por la continua falta de interés de los docentes

hacia su labor docente, es común escuchar a los docentes quejarse de cansancio, agotamiento físico y mental por el exceso de trabajo, desgano, estrés, irritabilidad y falta de atención que reciben por parte de los directivos. Milicic y Arón (2017), refieren que las situaciones anteriormente mencionadas son características de un clima social escolar negativo.

Asimismo, Mena y Valdés (2019) afirman que cuando un clima social escolar negativo, los docentes empiezan a aislarse de sus compañeros debido a que se encierran en sí mismos, lo que hace que las metas institucionales tengan mayor dificultad de ser alcanzadas, y que baje la calidad en el desempeño docente.

Igualmente, los autores citados exponen que cuando existe un clima social escolar positivo, se evidencia un ambiente familiar, donde hay una preocupación genuina por el otro, por las necesidades, dificultades y trabajo cooperativo. Sin embargo, en la Institución educativa Técnico Industrial Julio Flórez, es habitual que no se tenga conocimiento entre los docentes y directivos cuando alguien tiene alguna situación difícil, se encuentra enfermo o requiere ser escuchado, lo que permite considerar que el clima social escolar de la institución es negativo. De igual manera, Milicic y Arón (2004) refieren que cuando existe un clima social positivo es fácil que los compañeros identifiquen o se sensibilicen de aquellas situaciones difíciles por las que atraviesan algunas de las personas que se encuentran en el entorno laboral, además, son capaces de brindar apoyo, si así lo requieren.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación inducen a concluir que en la Institución educativa Técnico Industrial Julio Flórez, existe un clima social escolar muy poco agradable y aunque los docentes se desempeñan con una apariencia de normalidad, existen comportamientos de descontento, desagrado y crítica entre los miembros de la institución.

Igualmente, se percibe que los docentes no sienten que en la institución existe un clima social escolar que les permita interactuar entre ellos con armonía a fin de lograr un trabajo colaborativo, lo cual implica que estos docentes limitan su capacidad para trabajar juntos y de manera efectiva para compartir recursos, conocimientos y tomar decisiones conjuntas que beneficien el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55725522/Clima_social_escolar_y_desarrollo_person-with-cover-page.pdf?Expires=1620268983&Signature=IXP5szn7lf8I17vS8oV7k~5S7utAvKRvHHCYwkraV3NJfI~7LKmeWkxf-Y5rvPqia4nC~0o1L3mRYdgFFYRvhHTZcq5KwyRzIfHIj5-7gnc1jNPJT-ntCR~XCvm6wFnH1GEQ4V18lTrJg5nJ2sHDrixu-ViLZwXh8bVvxDOgboRRe76b6jYhWAmzfggNW05veYP26Deq5B1BZmEJTK1OxFiWAqZoHMxPmjQES9tvs-2Fxxb2ySMyp~ZWfs6LnosWSuzgtksHlKzzhnwW8iz8WUDESamznPZ6F1Ez9n~khgzR4E27ydYhMA7zBGimEAqhfbpmTSg5vIbZwxc2WbXEw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. Universitas Psychologica, 11(3). Bogotá Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2004) Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Barrera, M. D. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina. Konrad-Adenauer-Stiftung. Santiago de Chile. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4922/Los%20desaf%C3%ADos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Preescolar,%20B%C3%A1sica%20y%20Media%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1#page=120>
- Bisquerra. R. (2018) El rol del docente en el desarrollo integral de la personalidad: la dimensión emocional. Educando en el siglo XXI, la era de la colaboratividad. Fundación Santillana. Bogotá, Colombia. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%2024.pdf>
- Carriazo, D., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(3). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27963600007/html/index.html#:~:text=Resumen%3A%20La%20planificaci%C3%B3n%20educativa%20permite,construir%20una%20educaci%C3%B3n%20con%20calidad.>
- Castro. F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. Horizontes educacionales, (10). Chillán, Chile. Universidad Bio Bio. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170. Barcelona, España. Universidad de Barcelona. https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Coll-2/publication/259006556_La_educacion_formal_en_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje_tendencias_retos_y_agenda_de_investigacion/links/57a9b38508aece739f2f8183/La-educacion-formal-en-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje-tendencias-retos-y-agenda-de-investigacion.pdf

Colombia Aprende (2017). Recursos educativos digitales para la enseñanza de las áreas de Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje, para educación básica y media.

Cuello, P. E. (2006). La Educación técnica industrial y para el trabajo y las exigencias del mercado laboral. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 11-48. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872006000100002&script=sci_arttext

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Bogotá, Colombia. <http://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp>

Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Fedesarrollo. Bogotá, Colombia. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>.

Estrada, L. (2020). La Promoción automática y la mejora escolar. Una revisión bibliográfica de la promoción automática en América Latina y el Caribe. Estados Unidos de América. USAID. https://lacreads.org/sites/default/files/documents/pa00wzv5_payme_o.pdf

Fernández, I. (2016). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad. Narcea Ediciones. Madrid, España. Recuperado de: <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/45961>

Gómez, N. y Narváez, S. (2019). Percepción del clima social escolar por estudiantes y profesores de la básica primaria: Institución educativa nuestra señora del Carmen sede sociedad amor a Cartagena. Universidad Tecnológica de Bolívar. Cartagena, Colombia <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0074757.pdf>

Grisales-Muñoz, J. I. (2021). Habilidades Investigativas Cognitivas en Docentes de Ciencias Sociales, Mediadas por la APP el ICFES tiene un Preicfes, como Tecnología Digital en preparación a Pruebas Saber 11. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/3c8995cd-a38f-4745-a519-e610ed96fc56>

Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5ª ed.). Londres: McGraw-Hill

Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación. Séptima edición, Ediciones Quirón

Hurtado Tovar, B., De la Hoz Vitola, Y., & De la Hoz Coneo, K. (2015). Implementación de estrategias pedagógicas dirigidas a los padres de familia para mejorar el rendimiento escolar de los niños y niñas de la escuela nueva frutier de santa Catalina. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/06834adc-adf3-4d15-ac91-7b283680ffe1>

Hurtado, J. (2018). Los mejores docentes. En: Rey, F. y Jabonero, M. (2018). (Comp.) Sistemas Educativos. Castilla y León, España. Fundación Santillana. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/04/Sistemas-Educativos-Decentes.pdf>

López, V. (2014). Convivencia escolar. Apuntes. Educación y desarrollo post-2015, (4), 1-18. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://repasopcmasumet.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>.

Melgarejo, X. (2013). Gracias Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito. Barcelona, España. Plataforma editorial. En: <https://drive.google.com/file/d/1UGi5gZ4ZrIjKNrzFIT1PFhK5gY-2VvgB/view?usp=sharing>

Mena, I. y Valdés, A. (2019). Clima social escolar. Educarchile. Ministerio de Educación. Chile. <https://centroderecursos.educarchile.cl/items/d55b7925-030d-45b7-a575-48f34ae8e471>

Milicic, N. y Arón, A. (2017). Evaluando el Clima Social. En: Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile. <https://es.scribd.com/book/470015711/Clima-social-escolar-y-desarrollo-personal>

Núñez, L. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14). doi:<http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>

Oliva, E., Montes, S. y Torrellas, L. (2009). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. Revista Educare, 15(2). revistas.upel.edu.ve

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Senegal, África. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/educacióntodosDakar.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009). SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: lo aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190297>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000231288_spa.

Parra R., R. (2017). Gestión del clima social desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 119–132. <https://doi.org/10.35362/rie741630>.

Pérez Díaz, J., Abellán G., A., Aceituno N., P., y Ramiro F., D. (2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. <https://digital.csic.es/handle/10261/241145>

Rey, F. y Jabonero, M. (2018). Cómo conseguir un modelo educativo de éxito. En: Rey, F. y Jabonero, M. (2018). (Comp.). *Sistemas Educativos*. Castilla y León, España. Fundación Santillana. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/04/Sistemas-Educativos-Decentes.pdf>

Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y educadores*, 15(2), 289-301. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942012000200008&script=sci_arttext

Rodríguez B. y Sandoval-Estupiñán, (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 40-57 DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3966> <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>

Suárez C., J. (2017). Los derechos humanos en la escuela. Emancipación colectiva. Modelo curricular alternativo para la enseñanza de los derechos humanos. *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, (20), 52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7221224>

Tedesco, J. C. (1981). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/69faabb7-c7e5-4d37-980f-d5cf58c6c292/content>

Toro, F., y Sanín, A. (2013). Gestión del clima organizacional. Intervención basada en evidencias. Medellín: Centro de Investigación en Comportamiento Organizacional

Vallejo-M., M., Valle, J. A. y Angulo, J. J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558/2234>

(Villalba et al., 2017). Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7693/130308.pdf?sequence=1>

Zubiría J. (2019). Los retos de la educación en el siglo XXI. https://www.academia.edu/15352664/Retos_a_la_educacion_del_Siglo_XXI_De_Zubiria

Vélez G., R., López Á, S. y Rajmil, L. (2009). Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España. *Gaceta Sanitaria*, 23, 433-439. <https://www.scielosp.org/pdf/gs/2009.v23n5/433-439/es>