

Universidad Estatal a Distancia  
Vicerrectoría Académica  
Escuela de Ciencias de la Educación  
Sistema Estudios de Posgrado  
Maestría en Psicopedagogía

Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Magister en  
Psicopedagogía

Tema:

Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de  
problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la  
Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional Educativa de  
San Carlos

Por:

Seidy María Méndez Chaves

Enero, 2017

## Declaración jurada

Yo **Seidy María Méndez Chaves**, cédula de **identidad número uno, mil trescientos cuatro, setecientos cuarenta y uno (113040741)**, alumna de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), de la Maestría en Psicopedagogía declaro bajo juramento y consciente de las responsabilidades penales de este acto, que soy la autora intelectual del Trabajo Final de Graduación denominado: **Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional Educativa de San Carlos.**

Por lo que libero a la universidad de cualquier responsabilidad en caso de que mi declaración sea falsa.

San José. Dada a los 31 días, del mes de enero, del año dos mil diecisiete.

---

Seidy María Méndez Chaves

Cédula: 113040741

## **Agradecimiento**

Primeramente, agradezco a Dios por darme la oportunidad de cumplir esta meta en mi vida.

También agradezco profundamente al personal de la Escuela San Martín, a los padres de familia y estudiantes que me colaboraron para realizar este proyecto, abriéndome las puertas de su institución y algunos también las de sus hogares, realmente sin su disposición este proyecto no hubiese sido posible.

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mis padres, quienes durante toda mi vida me han apoyado, no solo brindándome sus consejos y su ejemplo de vida, sino también sacrificando su tiempo, intereses y deberes, para poder ayudarme siempre que lo he necesitado.

**Enero, 2017**

**Tribunal Examinador**

Dra. María Martha Durán Rodríguez

Representante Sistema de Estudios de Posgrado

Mag. Carolina Trujillo Uriarte

Representante Escuela de Ciencias de la  
Educación

Mag. Beatriz Eugenia Páez Vargas

Coordinadora Maestría en Psicopedagogía

Mag. Steven Abarca Araya

Director(a) de Trabajo Final de Graduación

Mag. Ana Lupita Garrido Sandino

Lectora Externa

## Resumen

Los estudiantes están inmersos en la cultura organizacional de sus instituciones educativas, en ellas se dan acciones de índole laboral e interacciones sociales, que puede influir en ellos. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo es analizar la influencia que ejerce dicha cultura en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Para satisfacer ese objetivo, se ejecutó una investigación cualitativa de diseño fenomenológico, mediante la aplicación de entrevistas y grupos focales al personal, estudiantes y encargados, de la Escuela San Martín. Para analizar la información obtenida, se abordaron las unidades de análisis y se agruparon en categorías, lo cual permitió definir acciones de organización institucional dirigidas hacia los estudiantes mencionados, tales como: indagación del origen de las conductas y un abordaje colaborativo por parte del personal. Además, se identificaron percepciones con respecto a las interacciones de los miembros del centro educativo, como el reconocer la importancia del vínculo positivo entre docentes y estudiantes, el cual puede potenciarse mediante el diálogo, la percepción de interés del docente hacia los estudiantes y el reconocimiento e inclusión del estudiante en las actividades de la clase. En otro aspecto, las relaciones entre padres de familia con la institución incluyen muestras de manipulación, disconformidad y antagonismo. Igualmente, se determinó la relevancia de las relaciones sociales entre el personal, en el establecimiento de un clima positivo. Lo anterior entanto que permite un ambiente de coordinación y cooperación, aspecto que puede ser percibido por los estudiantes, quienes pueden imitar las acciones e involucrarse en el ambiente institucional. Por tanto, se estableció cómo la cultura organizacional influye en los estudiantes en habilidades como: autocontrol, habilidades sociales, motivación y autoconocimiento.

Palabras claves: cultura organizacional, interacciones sociales, clima positivo, vínculos positivos, relaciones familia-institución, problemas emocionales y de conducta.

## Tabla de contenidos

Capítulo I: Introducción.....	9
1.1 Tema.....	9
1.2. Problema.....	9
1.3. Justificación.....	13
1.4. Antecedentes.....	17
1.5. Objetivos.....	25
1.5.1. Objetivo general.....	25
1.5.2. Objetivos específicos.....	25
1.6. Alcances y limitaciones.....	26
1.6.1. Alcances.....	26
1.6.2. Limitaciones.....	27
Capítulo II: Marco Teórico.....	28
2.1. Problemas emocionales y de conducta.....	28
2.1.1. Características de los problemas emocionales y de conducta.....	29
2.1.2. Causas orgánicas de los problemas emocionales y de conducta.....	31
2.1.3. Causas familiares de los problemas emocionales y conductuales....	33
2.1.4. Contexto escolar y su incidencia en los problemas emocionales y de conducta.....	35
2.1.5. Conducta y comportamiento forjados a través de la interacción.....	37
2.2. Cultura organizacional.....	40
2.2.1. El clima organizacional.....	45
2.2.2. Ámbitos de la cultura organizacional.....	46
2.2.2.1. El ámbito administrativo de las instituciones educativas.....	46
2.2.2.2. Ámbito pedagógico.....	49
2.2.2.2.1. Ambiente de clase.....	49
2.2.2.2.2 El recreo escolar.....	50
2.2.2.2.3. Currículum oculto.....	52
2.2.3. Actores de la cultura organizacional.....	53
2.2.3.1. Rol de los estudiantes.....	53

2.2.3.2. Rol de los directores escolares.....	54
2.2.3.3. Rol de los docentes.....	58
2.2.3.4. Participación familiar.....	60
2.3. Rol de la psicopedagogía ante la cultura organizacional y su influencia en los problemas emocionales y de conducta.....	63
Capítulo III: Marco Metodológico.....	65
3.1. Paradigma de investigación: naturalista interpretativo.....	65
3.2. Enfoque de investigación: cualitativo.....	66
3.3. Diseño de investigación: fenomenológica.....	66
3.4. Alcance temporal: transversal.....	68
3.5. Procedimientos.....	68
3.5.1. Diseño de la investigación.....	68
3.5.2. Selección y diseño de las técnicas de investigación.....	69
3.5.3. Ejecución del trabajo de campo.....	70
3.5.3.1. Selección de la institución educativa de los participantes de la investigación.....	70
3.5.3.2. Aplicación de las entrevistas al personal de la institución.....	71
3.5.3.3. Acercamiento a encargados.....	71
3.5.3.4. Aplicación de grupos de enfoque.....	72
3.5.3.5. Procesamiento de los datos.....	72
3.5.4. Análisis de los datos.....	72
3.5.5. Planteamiento de conclusiones y recomendaciones.....	73
3.6. Sujetos y/o fuentes de investigación.....	73
3.7. Técnicas de investigación.....	76
3.7.1. Entrevista.....	76
3.7.2. Grupos de enfoque.....	77
3.8. Instrumentos de investigación.....	78
3.8.1. Guía de entrevista #1.....	78
3.8.2. Guía de entrevista #2.....	79
3.8.3. Guía de entrevista #3.....	79
3.8.4. Guía para grupo focal #1.....	79

3.8.5. Guía para grupo focal #2.....	80
3.9. Descripción y validación de instrumentos.....	80
3.10. Categorías de análisis.....	82
Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados.....	88
4.1. Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.....	91
4.1.1. Delimitación de concepto de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.....	91
4.1.2. Procedimientos de organización escolar para atender a estudiantes con problemas emocionales y de conducta.....	95
4.1.2.1. Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.....	107
4.1.3. Valores promovidos por la dirección escolar que inciden en las acciones de organización institucional.....	110
4.2. Interacciones sociales en la institución educativa.....	114
4.2.1. Interacciones que influyen en el establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes.....	115
4.2.1.1. Interacciones sociales positivas.....	116
4.2.1.2. Interacciones sociales negativas.....	121
4.2.2. Interacciones sociales entre el personal de la institución.....	125
4.2.3. Interacciones familia-personal que labora en la institución.....	130
4.3. Efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las interacciones sociales entre los miembros de la institución.....	138
4.3.1. Interacciones sociales entre docentes-estudiantes.....	139
4.3.2. Interacciones sociales entre el personal de la institución.....	143
4.3.3. Interacciones sociales familia-personal que labora en la institución.....	146
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	151
5.1. Conclusiones.....	151
5.2. Recomendaciones.....	156
5.2.1. Recomendaciones dirigidas hacia el Centro educativo.....	156



5.2.2. Recomendaciones dirigidas a futuros procesos de investigación....	157
5.2.3. Recomendaciones al Ministerio de Educación Pública.....	158
5.2.4. Recomendaciones a los profesionales en psicopedagogía.....	159
Referencias bibliográficas.....	162

### **Índice de tablas y figuras**

Figura 1. Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.....	88
Figura 2. Interacciones sociales en la institución educativa....	89
Figura 3. Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.....	90

### **Lista de anexos**

Anexo 1: Guía de Entrevista #1.....	172
Anexo 2: Guía de Entrevista #2.....	174
Anexo 3: Guía de Entrevista #3.....	176
Anexo 4: Guía de Grupo Focal #1.....	178
Anexo 5: Guía de Grupo Focal #2.....	180
Anexo 6: Fórmula de consentimiento informado dirigida a la directora de la institución.....	182
Anexo 7: Fórmula de consentimiento informado dirigida a los docentes.....	185
Anexo 8: Fórmula de consentimiento informado dirigida a la conserje y servidora del Comedor.....	188
Anexo 9: Fórmula de consentimiento informado dirigida a los estudiantes...	191
Anexo 10: Fórmula de consentimiento informado dirigida a los padres de familia.....	194

## **Capítulo I: Introducción**

En este capítulo, se presenta el tema de investigación, los antecedentes, justificación y el problema. Además, se indican los objetivos planteados en la investigación, sus alcances y limitaciones.

### **1.1. Tema**

Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos.

### **1.2. Problema**

Actualmente, en las aulas de instituciones educativas se encuentran estudiantes catalogados como estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Entre las características que presentan los estudiantes se encuentran: retraimiento, ansiedad, dependencia, hiperactividad, conductas disruptivas, desinterés, falta de motivación, depresión, conductas violentas, dichas características, influyen en la vulnerabilidad a presentar un bajo rendimiento en las clases (Bravo, Naissir, Contreras y Moreno, 2015). Así también, existe la posibilidad de que dichas conductas se generalicen a contextos familiares o sociales.

Por su parte, las causas de expresiones de problemas conductuales o emocionales son diversas, pueden abarcar desde un origen orgánico hasta conductas influenciadas por su contexto institucional, familiar o social. Para el Ministerio de Educación Pública (2005) existen diferentes definiciones para este término, por lo que concluyen referirlos como:

Aquellos que afectan el desempeño del estudiante en el contexto enseñanza-aprendizaje y su vida cotidiana, en forma perseverante e

intensa, atribuyéndose su origen a alteraciones psíquicas por factores multicausales como relaciones familiares, aspectos socioculturales, factores orgánicos, relaciones sociales, abordajes y factores educativos, entre otros. (pp.18-19).

Lo anterior indica un origen multifactorial, el cual incluye la forma de abordar las situaciones presentadas y los distintos factores educativos, lo que puede influir en generar manifestaciones como: afectación de relaciones sociales y consigo mismo, problemas escolares por estados de ánimo afectados y conductas que interfieren en su aprendizaje.

Así pues, situaciones como las mencionadas anteriormente se dan en la Escuela San Martín, donde en el año 2016 el Comité de Apoyo identificó 50 estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta. Para realizar el reconocimiento de estos estudiantes, dicho comité se basó en los diagnósticos clínicos que presentan algunos estudiantes y en el conocimiento que el personal de la institución posee de los estudiantes.

Además, cabe señalar que en su matrícula, dicha institución, asciende a 203 estudiantes, por lo que 50 estudiantes es una cantidad considerable, esta corresponde al 24% de la población estudiantil. La situación se dificulta, dado que en la institución no se brinda un Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta, pues aun cuando la institución ha solicitado el servicio al Ministerio de Educación Pública, éste no ha sido aprobado.

Las causas de los problemas emocionales y de conducta mostrados por estudiantes de la Escuela San Martín son diversas, se encuentran estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, Trastorno de Ansiedad, Trastorno de Déficit de Atención y otros con sospechas de presencia de Trastorno Opositor Desafiante, Trastorno Bipolar, pero otros no se han definido como de origen orgánico, se les considera asociados a situaciones familiares y socioeconómicas.

Entre las características presentadas por los estudiantes se encuentran conductas agresivas contra sus compañeros, baja motivación, conductas desafiantes, conductas disruptivas, baja tolerancia a la frustración, dificultades para la interacción social, demostraciones de tristeza y dificultades en el control de impulsos.

La población presentada en la institución educativa, conlleva a la implementación de medidas para menguar la incidencia de las manifestaciones de problemas emocionales y de conducta en el proceso educativo de los estudiantes. Lo cual implica, en su mayoría acciones a nivel de aula.

No obstante todo lo anterior, la eficacia de las acciones ejecutadas no es clara, pues los problemas de conducta y emocionales se mantienen. Situación que requiere atención, pues si los estudiantes continúan presentando dichas conductas su desempeño escolar puede verse afectado, el concepto de sí mismo y relaciones sociales pueden tornarse negativas, el clima a nivel de aula e institución puede no ser el propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes, los estudiantes pueden generalizar las conductas negativas mostradas a otros ambientes, lo que coloca a esta población en riesgo. De esta forma lo indica García et al. (2011):

Una de las situaciones de riesgo que puede vulnerar el desarrollo armónico e integral de nuestros niños y jóvenes viene determinada por un variado conjunto de conductas que por su topografía, características y consecuencias derivadas, son conceptualizadas bajo el término de trastornos de la conducta (p. 6).

Dado lo anterior, con conocimiento de que son las instituciones educativas quienes tienen el reto de abordar las diferentes manifestaciones de problemas emocionales o conductuales que los estudiantes puedan presentar, las acciones

que estas realizan para la atención de los estudiantes pueden marcar la diferencia en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Cada institución posee características propias que influyen en la atención eficaz de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, características que forman parte de su cultura organizacional, que, si no son reconocidas, pueden influir negativamente en el desempeño emocional, social y académico de los estudiantes en mención.

Por lo tanto, ante las diferentes causas que pueden generar los problemas emocionales y conductuales es necesario indagar el papel desempeñado por la cultura organizacional de las instituciones educativas en dichas manifestaciones en los estudiantes. Bajo la premisa de que las interacciones dadas en una institución educativa pueden convertirse en potenciadores o limitantes de dificultades emocionales o conductuales, se convierte en una necesidad el analizar el papel del ambiente institucional, los directores y profesorado en dichas interacciones.

De esta forma, se contribuirá a determinar las pautas necesarias que deben regir las culturas organizacionales a nivel educativo, para la prevención y abordaje de los problemas emocionales y de conducta. Igualmente, este trabajo permitirá a los profesionales de las instituciones educativas conocer cuáles factores de su cultura organizacional, inciden en la promoción de interacciones positivas dentro de una institución, que pueden menguar las manifestaciones de problemas emocionales o conductuales.

Por su parte, a nivel del área de psicopedagogía, el abordaje de la influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, proporcionará una visión de las áreas de intervención de dichos profesionales, a nivel institucional. Esto en tanto que, ante el reconocimiento de que el accionar de las y los psicopedagogos implica adentrarse en las instituciones para trabajar en forma colaborativa, es necesario conocer las pautas que rigen la

cultura de las instituciones educativas y su incidencia en la población de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Ante lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influye la cultura organizacional de la Escuela San Martín en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes?

### **1.3. Justificación**

El Sistema Educativo de nuestro país presenta diferentes instituciones con diversidad de estudiantes. Entre ellos los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Esta diversidad de estudiantes se convierte en un reto para las instituciones educativas, pues ante las particularidades propias de cada estudiante, factores administrativos y pedagógicos, deben procurar una atención óptima de todos los estudiantes tanto a nivel de aula como institucionalmente.

Además, es necesario analizar el papel de las instituciones educativas ante situaciones de violencia, ya que según los datos “De cada mil estudiantes, 388 han sufrido algún acto violento en el último año y 92 son víctimas frecuentes, es decir, experimentan agresiones de sus pares una vez por semana como mínimo” (Programa Estado de la Nación, 2013, p. 50).

Ante lo anterior, en algunas instituciones educativas existen equipos multidisciplinarios o servicios especializados para la atención de situaciones como las anteriormente mencionadas, pero esto no garantiza una disminución de la presencia de dichas conductas.

Además, no todas las instituciones cuentan con profesionales específicos para la atención de estudiantes que presentan problemas emocionales o conductuales. Tal es el caso del Circuito 01 de la Dirección Regional de San Carlos, ya que de las veinticuatro escuelas existentes solamente cuatro brindan el Servicio de Apoyo en Problemas Emocionales y de Conducta, lo cual refleja la existencia de posibles

estudiantes quienes requieren el apoyo y no están siendo atendidos por servicios especializados. Por lo que corresponde a las instituciones educativas organizarse internamente para solventar la carencia de dicho servicio de apoyo.

Lo anterior refleja la necesidad de valorar la atención brindada por las instituciones educativas a estos estudiantes. Dicha valoración debe incluir los aspectos en la cultura organizacional que pueden fomentar la presencia de problemas emocionales y conductuales en la institución, así como los aspectos que limitan dichas manifestaciones.

Por otro lado, es reconocido que la cultura organizacional incide en el clima de una institución, pues en ella se genera convivencia, se da un clima informal que afecta las interacciones entre docentes, estudiantes y demás personal de la institución. Así la cultura escolar se vuelve importante en el control de la conflictividad en un centro educativo (Jordán, 2009).

En nuestro país, el Ministerio de Educación Pública ha implementado estrategias que procuran crear un clima de convivencia dentro de los centros educativos, tal es el caso del Programa Convivir, el cual tiene como objetivo “promover el desarrollo de estrategias para fortalecer las relaciones de convivencia” (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 7), el cual con su aplicación pretende incidir en ese ambiente institucional.

Sin embargo, aún con el reconocimiento de la importancia de la cultura organizacional y la aplicación de programas que inciden en ella, el clima de una institución va más allá de la aplicación de un programa, es un aspecto perteneciente a cada institución e influido por la presencia de sus profesores, directores educativos y estudiantes. Por lo tanto, aún con la existencia de documentos que respalden la aplicación de dichas estrategias, de acuerdo con Jordan (2009), es necesario evaluar el clima que se vive, las prácticas cotidianas en los centros educativos. Así, ante el reconocimiento de que la cultura organizacional incide en la convivencia en un centro educativo, donde los

diferentes miembros forman parte de la construcción de la misma, es importante indagar cómo esta cultura organizacional es construida.

Por lo tanto, la realización de investigaciones donde se valore la influencia ejercida por la cultura organizacional en la presencia de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes, es importante, ya que no sólo aportará indicios sobre factores a potenciar o suprimir en las instituciones educativas, también permitirá generar reflexión sobre el papel del ambiente y su influencia en el desempeño social y académico de los estudiantes, para el fortalecimiento de una cultura organizacional que incida positivamente en la vida de sus estudiantes.

Igualmente, el profundizar en las interacciones acontecidas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, permitirá una comprensión de las vivencias a nivel escolar que influyen en el desempeño de los estudiantes dentro de las instituciones educativas las cuales, poseen un carácter complejo, según Domingo, (2009),

el fenómeno educativo y, concretamente, los asuntos acontecidos en la escuela y en el aula – del alumno practicante – presentan variados elementos pedagógicos, habitualmente acompañados de muchos otros elementos de diverso orden, que se justifican por la propia naturaleza humana de los protagonistas de la enseñanza-aprendizaje y por la riqueza de interacciones que se producen en ese ecosistema (p.197).

Por lo tanto, al visualizar las instituciones como lugares complejos, donde distintos factores influyen en su funcionamiento, se permitirá analizar las realidades educativas desde diferentes perspectivas, de tal forma que sea factible plantear futuras propuestas que contemplen las realidades educativas a través de una visión amplia de lo que acontece dentro de un centro escolar.



Lo anterior, con el fin de beneficiar a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, ya que, el fin del reconocimiento de la influencia de la cultura organizacional es proporcionar elementos que permitan tomar las decisiones necesarias para prevenir o disminuir la presencia de problemas emocionales y conductuales en la población estudiantil, evitando así que influyan en el desempeño académico y social de los estudiantes.

Por otro lado, la presente investigación procurará abordar aspectos escasamente analizados en investigaciones anteriores, como lo son la necesidad de conocer el papel de las interacciones familia-institución en la conformación de la cultura institucional, las interacciones que permiten el establecimiento de vínculos positivos entre estudiantes y docentes, el papel que ejercen aspectos como el liderazgo y factores personales frente al desempeño de los docentes, administrativos y la participación familiar dentro de la institución, los cuales inciden en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

Además, la investigación se realizará bajo un enfoque que permite determinar la construcción de una cultura institucional en un contexto de educación primaria bajo el análisis de las percepciones de sus propios integrantes. Pues, aunque se han realizado investigaciones que analicen factores relacionados con la cultura organizacional, estas se han enfocado mayormente en estudios cuantitativos o han analizado la cultura organizacional en forma fragmentada, es decir analizan únicamente espacios de aula o ámbitos administrativos. En aspecto contrario, la investigación pretende acercarse a cómo esa cultura organizacional, bajo la perspectiva de sus integrantes (estudiantes, padres de familia, docentes y personal administrativo) y compuesta por los diferentes ambientes y ámbitos que conforman la institución (aula, recreo, comedor escolar, reuniones) es construida y cómo influye en la manifestación de problemas emocionales y de conducta.

De esta forma, se observa cómo el analizar la influencia de la cultura organizacional de las instituciones educativas en la manifestación de problemas emocionales y de conducta contribuirá en el mejoramiento de los ambientes presentes en las instituciones educativas, proporcionará conocimiento valioso

sobre interacciones dadas en los centros educativos para los profesionales presentes en los centros y entes externos como el profesional en psicopedagogía, permitirá optimizar la atención brindada a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta; además servirá de base para la implementación de propuestas en diferentes contextos educativos.

#### **1.4. Antecedentes**

El rol que cumple la cultura organizacional en las instituciones educativas es un tema abordado en distintas ocasiones, entre las cuales se registran investigaciones en donde diferentes aspectos de la misma son analizados. A continuación, se presentarán las investigaciones por el área. Primeramente, se abordarán aquellas centradas en la cultura organizacional, luego se hará referencia a aquellas que se enfocan en manifestaciones de dicha cultura, como el ambiente institucional y la gestión escolar y, finalmente, aquellas donde se aborda el rol del docente. Igualmente, por cada área abordada se presentará primero las investigaciones internacionales y posteriormente las realizadas en el ámbito nacional.

En el análisis de la influencia de la cultura organizacional en el desempeño de las instituciones educativas, se encontró la investigación realizada por González, Ochoa y Celaya (2016), en la cual se aborda las implicaciones de la cultura organizacional en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión en la Universidad de Navajoa en México. Para ejecutar la investigación, se aplicó una metodología mixta con un diseño exploratorio. Los resultados de la investigación ilustraron cómo mediante la creación de un modelo de diagnóstico cultural, que incluye los siguientes elementos:

1. Dimensión núcleo: profesionalización docente en las funciones sustantivas, de formación, investigación y extensión.

2. Dimensión organizacional: gestión organizacional, liderazgo organizacional, cohesión organizacional, énfasis estratégico y efectividad organizacional.

3. Dimensión externa: elementos externos (González, Ochoa y Celaya, 2016, p. 24)

Se puede explorar en forma detallada la institución seleccionada como un sistema. Además, permitió determinar cómo la existencia de valores organizacionales reconocidos por los miembros, permiten un mayor compromiso del personal en la aplicación de las funciones sustantivas. No obstante, los investigadores consideran importante, para la aplicación de futuras propuestas, el considerar una fase previa de sensibilización sobre las funciones sustantivas, etapa que debe ser dirigida a los directivos.

En forma similar, en Perú, Vargas (2011) ejecutó una investigación cuyo propósito fue conocer cómo la estructura cultural presente en una institución universitaria, motiva e impulsa a los docentes. Esto mediante la aplicación de un estudio transversal, cuantitativo y probabilístico, lo que permitió obtener como resultado la comprobación de que la cultura y el desarrollo de la institución educativa se encuentran moderadamente relacionados.

Además se encontró que el reconocimiento de los valores, implicados en la cultura organizacional, contribuye al desarrollo del centro universitario. No obstante, el abordaje de la cultura organizacional se realizó en forma fragmentada, pues sólo incluyó las percepciones de los profesores ubicados en algunas facultades seleccionadas, por lo que se da una división de la cultura ya que no se abarca a nivel institucional.

Asimismo, las anteriores investigaciones descritas, analizan la cultura organizacional en relación con su influencia en el personal de la institución educativa, no en los estudiantes. Por lo que seguidamente, se mencionarán

investigaciones que relacionan la cultura institucional con el desempeño de los estudiantes.

Entre las investigaciones donde la cultura escolar es analizada, para determinar su relación con los logros educativos, se encontró la ejecutada en Chile, por Villalta y Saavedra (2012); quienes analizaron la percepción de la cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia asociados a logros educativos, en instituciones ubicadas en sectores sociales vulnerables, por medio de la aplicación de un estudio cuantitativo de tipo correlacional en dos instituciones educativas. Lo que permitió determinar cómo para los alumnos, las prácticas de enseñanza y la cultura institucional se encuentran relacionadas, la percepción sobre sus profesores influye en la institución y en el desempeño académico, igualmente se determinó que la experiencia escolar se encuentra relacionada con la resiliencia. No obstante, los profesores no consideraron la existencia de dicha relación. Además, como limitación del estudio se encontró que este no profundizó en los aspectos de la vida escolar que son significativos y cómo estos elementos de la cultura escolar son construidos.

De forma similar, en el año 2013, Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz, y Araya llevaron a cabo un estudio en el que evaluaron la percepción de la convivencia y clima escolar en un colegio inclusivo de Chile. La investigación se basó en un estudio de caso de tipo transversal con la aplicación de cuestionarios. El mismo, mostró como resultado la percepción de un buen clima y convivencia escolar, pero con la presencia de algunos temas que generan conflicto como lo son: normas del colegio, el apoyo de los profesores hacia los estudiantes, las acciones de la familia frente a la disciplina y el respeto de los estudiantes hacia los profesores. Por lo que se evidencia como limitante la necesidad de valorar el proyecto educativo de la institución y la participación que los miembros de la comunidad educativa tienen respecto a la construcción del proyecto educativo de la escuela, lo que hace referencia a evaluar aspectos de gestión educativa.

Otro estudio, del ámbito nacional, que aborda el clima institucional es el realizado por Carmona, Flores, Gómez, Navas y Ruíz (2012), en él se analizó el papel de la

gestión educativa en el clima institucional como generador de contextos de protección y riesgo, ante las manifestaciones de violencia, en 7 instituciones educativas. Mediante la aplicación de un método mixto con diseño de investigación-acción.

Los resultados encontrados en la investigación señalan algunas dificultades, tales como: una desarticulación entre los diferentes equipos institucionales, necesidad de mayor conocimiento sobre cómo abordar las situaciones de violencia, ausencia de programas institucionales, los estudiantes perciben violencia por parte de sus profesores, falta de uniformidad entre los docentes para la aplicación de las normas establecidas. Todo lo anterior evidencia dificultades en el clima institucional y convivencia, que dadas las manifestaciones de violencia, es vinculado con la generación de contextos de riesgo.

En otro aspecto, la investigación presentó como una limitación la ausencia de la valoración de la propuesta planteada. Aún cuando se señala que se aplicó una investigación con diseño de investigación acción, al finalizarla no se identifica si se logró mejorar la situación a partir del planteamiento de la propuesta.

En una experiencia similar, Montiel, Méndez y López (2011) ejecutaron una investigación sobre autoevaluación de las organizaciones educativas. Mediante una adaptación de modelos internacionales para la certificación de la calidad educativa, aplicada a diferentes miembros pertenecientes a 5 escuelas, se determinaron los indicadores que una propuesta contextualizada debe contener. Lo que permitió la creación de una propuesta de autoevaluación dirigida a docentes, directores, padres de familia y estudiantes de las instituciones educativas, que posibilitara la toma de las decisiones necesarias para mejorar la calidad de los procesos educativos.

No obstante, se encontró como limitación la selección de padres de familia y estudiantes no aleatoria, ya que son seleccionados los presidentes de sección y padres de familia pertenecientes a la junta o patronato escolar. Lo anterior implica,

que la propuesta no esté realmente adaptada a los padres y estudiantes presentes en las instituciones.

En los anteriores estudios se observa la relación de la cultura institucional con el desempeño de los estudiantes, pero no se evidencia un análisis específico de los actores que participan en las instituciones, como el caso de los directores escolares. Por su parte, un estudio que valora el rol del director es el realizado por Barrientos y Taracena (2008), en este, el objetivo fue identificar algunos factores implicados en la participación y gestión escolar de los directores de secundarias generales, a través de un estudio de caso con una aproximación histórico social, en una institución mexicana. Los resultados mostraron la existencia de tres estilos de gestión: paternalista, luego democrático centrado en la dimensión pedagógica, gestión de recurso y relaciones de apoyo; por último, un estilo que negocia las demandas de las múltiples instancias. Además, los datos revelaron que la actuación de los directores está condicionada a elementos sociales y macroinstitucionales, microinstitucionales y personales, por lo que el estilo de gestión es producto de la condición socio-histórica, grupos directivos y profesores de la institución.

Dada la relación entre el estilo de gestión y los contextos macro y microinstituciones, se evidencia la importancia del abordaje de investigaciones que visualicen los diferentes aspectos de una institución de forma unificada, donde la funcionalidad de una institución sea analizada como conjunto.

Igualmente, un estudio que se enfocó en el papel del director escolar, es el realizado por Murillo y Reyes (2015). Dichos investigadores, valoraron la incidencia de la distribución del tiempo de los directores en el desempeño de sus estudiantes y la identificación de los factores que inciden en dicha distribución. La investigación se basó en la Evaluación General Diagnóstica de Primaria aplicada en España, en el año 2009.

La investigación obtuvo como resultado la confirmación de que los estudiantes que se encuentran en instituciones donde el director dedica la mayoría de su tiempo a

labores pedagógicas obtienen mejores resultados que aquellos que se dedican mayormente a tareas administrativas. También, los factores de género, titularidad, edad, formación y tamaño del centro inciden en la distribución del tiempo. Así, las mujeres, las personas de edades superiores, y directores con mayor formación muestran más inclinación a dedicar la mayoría de su tiempo a tareas pedagógicas. Ahora bien, el estudio demostró la necesidad de definir cuáles son aquellas labores pedagógicas que le corresponden ejecutar al director en la repercusión del desempeño de sus estudiantes.

Estos estudios han demostrado cómo la cultura escolar y el rol del director inciden en el desempeño de los estudiantes. No obstante, es importante valorar el rol específico del docente dentro de su aula, que influye en la manifestación de problemas emocionales o conductuales.

Sobre lo anterior, Poulou (2015), investigó el papel de las relaciones de profesor-alumno y las habilidades sociales y emocionales, así como, en la manifestación de dificultades emocionales y conductuales en los estudiantes, utilizando cuestionarios aplicados a 962 estudiantes. En la investigación se concluyó que el desempeño de los estudiantes es determinado por el comportamiento del profesorado. Es decir, la relación del docente con sus alumnos influye en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.

Pero, la autora señaló como limitaciones del estudio la imposibilidad de asumir que existen relaciones causales o efectos mediadores entre los predictores potenciales de dificultades emocionales y de comportamiento. En segundo lugar, los resultados se basaron únicamente en las percepciones de los estudiantes, quienes participaron en el estudio de forma voluntaria. Además, las percepciones de los estudiantes no proporcionaron información sobre los comportamientos reales, intenciones de los maestros o actitudes de los estudiantes con respecto a su maestro. Por lo que la autora recomienda para investigaciones futuras incluir información cualitativa, como la entrevista u observación, para investigar las opiniones personales de los estudiantes en comparación con las percepciones de la clase. Así también, se recomienda realizar investigaciones que permitan una

mejor comprensión de la interacción entre las diversas dimensiones del ambiente del aula.

Por otro lado, un estudio ejecutado en Costa Rica, donde se valoran las percepciones de los docentes sobre la violencia en las instituciones educativas es el llevado a cabo por Alfaro, Kenton y Leiva (2010), en el cual se aplicó una investigación descriptiva, donde se exploró las percepciones y conocimiento de 142 docentes por medio de la aplicación de un cuestionario autoadministrado.

Entre los resultados, se destaca el que los docentes consideraron que las manifestaciones de violencia se dan dentro de los centros educativos, pero ellos no han recibido la suficiente formación para atender dichas manifestaciones cuando estas ocurren en las instituciones educativas.

Dicha investigación se centró en las opiniones de los docentes sobre la violencia de sus instituciones, obviando el reconocimiento de los factores que pueden influir en la presencia de dichas manifestaciones, así como las opiniones de otros actores educativos.

Los estudios mencionados anteriormente han mostrado el papel de diferentes aspectos que forman parte de cultura institucional. Tal es el caso de la cultura organizacional y el clima escolar, visto como un factor en los logros educativos de los estudiantes, pues adquiere gran importancia en la promoción de un adecuado convivir dentro de las instituciones, por lo que puede influir en la presencia de conductas violentas en las instituciones educativas. Así también se incluye la necesidad de que los miembros (docentes, padres de familia, personal administrativo y estudiantes) evalúen las instituciones educativas. Sin embargo, se observa cómo las investigaciones no señalan las acciones dadas en la vida escolar y cómo es construida esa cultura organizacional que afecta los distintos aspectos. Igualmente, se enfocan en la convivencia para disminuir y controlar la violencia sin profundizar en otras situaciones que se dan en las instituciones relacionadas específicamente con el desempeño social y académico.



Igualmente, al abordar la acción del director de la institución, las investigaciones mencionadas señalan la importancia de un líder enfocado en las labores pedagógicas y la existencia de estilos de gestión condicionados a distintos factores. Por tanto, se revela la importancia de determinar cómo influyen esas labores pedagógicas realizadas por el director en el desempeño de los estudiantes, en las percepciones de los docentes y en la cultura organizacional.

En relación con el rol y percepciones de los profesores ante las dificultades emocionales y conductuales, las investigaciones señalan la relevancia del vínculo entre docentes y estudiantes, aún cuando no se han concientizado respecto a qué acciones comunes son las que pueden permitir abordar situaciones de violencia y conflicto. Por lo tanto es necesario determinar el reconocimiento que los docentes tienen sobre su actuar y cómo este es percibido por los estudiantes.

Esto permite observar cómo son valorados estos aspectos en los procesos de enseñanza aprendizaje, y la importancia de analizar su incidencia en la atención de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Por lo anterior, la presente investigación tiene como finalidad indagar sobre la cultura organizacional como un constructo forjado en la cotidianidad de las relaciones dadas en una institución educativa. Más allá de analizar funciones específicas, eficacia de los distintos órganos institucionales como juntas de educación y comités, así como únicamente los contextos áulicos, se busca comprender el ambiente construido mediante las distintas interacciones entre los profesionales de la institución, estudiantes y padres de familia, para determinar el papel que dichas interacciones desempeñan en la manifestación de los problemas emocionales y conductuales.

Lo anterior mediante una investigación bajo el paradigma naturalista interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación fenomenológico, que permitirá conocer las percepciones de los participantes sobre la cultura organizacional de la institución en la cual se encuentran inmersos, fomentando el

reconocimiento de las interacciones cotidianas en un centro educativo, que pueden convertirse en factores importantes en el desempeño de los estudiantes.

## **1.5. Objetivos**

### **1.5.1. Objetivo general**

Analizar la influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional Educativa de San Carlos.

### **1.5.2. Objetivos específicos**

1. Identificar las acciones de organización institucional en la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de San Carlos, para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.
2. Determinar las percepciones del personal de la institución, encargados y estudiantes sobre las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa de la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de San Carlos.
3. Identificar los posibles efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa de la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de San Carlos.

## **1.6. Alcances y limitaciones**

### **1.6.1. Alcances**

1. Con la presente investigación se brindará una colaboración a la Escuela San Martín, ubicada en el Circuito 01 de la Dirección Regional de San Carlos. Ya que los resultados obtenidos se convertirán en indicadores sobre las acciones brindadas por la institución que contribuyen en la adecuada atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta de dicho centro educativo.
2. La información obtenida beneficiará a los diferentes profesionales de las instituciones educativas y profesionales en psicopedagogía, ya que les permitirá conocer mecanismos que fortalezcan su labor dentro del contexto institucional para el abordaje de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.
3. El abordaje de los problemas emocionales y de conducta, donde se otorga relevancia a factores externos a los estudiantes enriquecerá la información existente sobre las causas que generan la presencia de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.
4. El reconocimiento de la influencia de la cultura organizacional permitirá valorar el papel de las características propias de cada institución educativa, lo cual contribuirá a la comprensión de los contextos educativos y su injerencia en el desempeño de los estudiantes.

### **1.6.2. Limitaciones**

1. El estudio procurará reflejar la realidad que se viven en el centro educativo, para que realice las modificaciones necesarias que le permitan atender eficazmente a su población estudiantil. No obstante, no evaluará, si la institución aplica dichas modificaciones y la eficacia de las mismas.
2. La investigación se basará en las interacciones cotidianas dadas a nivel institucional, entre familia, docentes, estudiantes y personal administrativo, por lo que no profundizará en aspectos de índole académico, como lo son las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.
3. El ámbito familiar será analizado de acuerdo con su influencia en la cultura del centro escolar, por lo que aspectos familiares relacionados con el desempeño de los estudiantes no serán abordados.

Por tanto, al finalizar este capítulo se muestra como el presente trabajo de investigación tiene como fin responder a una necesidad que se presenta actualmente en las instituciones educativas, la cual radica en brindar una adecuada atención a todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan problemas emocionales y de conducta. Dicha atención puede optimizarse al reconocer que factores como la cultura organizacional tienen el potencial de incidir positiva o negativamente en las manifestaciones conductuales de los estudiantes, Por lo cual, su análisis permitirá conocer posibilidades de intervención para los profesionales en psicopedagogía en este ámbito.

## **Capítulo II: Marco Teórico**

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos en los cuales se basa la investigación realizada. En la presentación de dichos fundamentos estos se encuentran divididos en tres temáticas: los problemas emocionales y de conducta, la cultura organizacional y el papel del área de la psicopedagogía en relación a la problemática abordada.

### **2.1. Problemas emocionales y de conducta**

Con respecto a los diferentes términos relacionados con las definiciones de los problemas emocionales y de conducta existen variedad de perspectivas; desde aquellas que los definen como patologías, hasta aquellas que consideran un origen con múltiples factores.

Los problemas emocionales y de conducta son definidos de acuerdo con la perspectiva de los encargados de su abordaje. Para los profesionales en psiquiatría, esos trastornos son vistos como un producto de la interacción entre lo biológico y el ambiente (Earle, 2013).

No obstante, la tendencia a diagnosticar estudiantes ha aumentado notoriamente en los últimos años (Ramírez, 2015; Fernández, 2015), pero, se plantean críticas a esa tendencia. Fernández (2005), expone una crítica a la búsqueda de eliminar dichos comportamientos porque no se ajustan a lo socialmente requerido, a través de diagnósticos sobre trastornos que no están claramente definidos. Bajo esta perspectiva, se considera que los trastornos son definidos por las reacciones que producen en las demás personas y no por las consecuencias generadas en el individuo que los presenta.

Por otro lado, para los educadores y otros profesionales del ámbito educativo, se da una tendencia diferente al categorizar los problemas emocionales y de

conducta, ya que se considera que dichos problemas son originados por factores ambientales, especialmente familiares y de contexto (Earle, 2013).

También, en ámbitos educativos se considera la existencia de problemas emocionales y de conducta, cuando se dan conductas o acciones que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como se consideran las conductas de acuerdo con su interferencia en el contexto o en el trabajo de aula (MEP, 2005). Por lo que, sin importar su origen, los problemas emocionales y de conducta se consideran según la interferencia que generan en diferentes contextos.

Por tanto, se puede observar cómo los problemas emocionales y de conducta pueden presentarse en múltiples ambientes, algunos solo se dan en ámbitos educativos, en el hogar no es considerada la existencia de dichos problemas, pues los padres se han adaptado a ellos (Bravo, et al., 2015), mientras que otras características asociadas a los problemas emocionales de conducta, afectan el desempeño del individuo en los diferentes ámbitos. Es así como las manifestaciones de problemas emocionales y de conductas pueden ser enmarcadas por la presencia de diferentes características.

### **2.1.1. Características de los problemas emocionales y de conducta**

Los problemas emocionales y de conducta pueden abordarse como trastornos asociados a diagnósticos clínicos o pueden considerarse según factores de índole social. Por lo que las características pueden variar de acuerdo con el trastorno presentado o las situaciones contextuales que originan la presencia de las manifestaciones emocionales y conductuales.

Entre los trastornos diagnosticados desde los ámbitos clínicos, se encuentran el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista. Además, el TDAH es asociado con otros problemas de

conducta o emocionales, como el trastorno negativista desafiante, el trastorno disocial, trastornos de ansiedad o depresión (Ramírez, 2015).

Algunas de las características que se manifiestan en el Trastorno de Déficit de Atención son: bajo comportamiento adaptativo, falta de atención, hiperactividad, impulsividad, dificultades en habilidades de planeación, conductas disruptivas, inflexibilidad, dificultad para controlar las emociones (Araujo, Jané, Bonillo, Capdevilla, 2014). Igualmente, individuos que presentan el Trastorno de Déficit de Atención, Trastorno Oposicionista Desafiante, el Trastorno Disocial, coinciden en mostrar dificultades en sus funciones ejecutivas, en el control de las emociones e impulsos (Araujo et al., 2014).

En relación con las características de los trastornos emocionales en el ámbito educativo, el Acta para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA, 2014), citada en Bravo et al. (2015), define estos trastornos como:

Una condición que exhibe una incapacidad de aprender, que no puede explicarse mediante factores intelectuales, sensoriales, o de la salud; que puede ser una incapacidad de formar o mantener relaciones interpersonales; que presenta comportamientos o sentimientos inapropiados, además puede presentar un estado de descontento o depresión y puede tender a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con problemas personales o educativos (p.104).

Por otro lado, Garaigordobil y Maganto (2012), agrupan los problemas emocionales y de la conducta infantil en contextos escolares, en las siguientes categorías: retraimiento, somatización, ansiedad, infantil-dependiente, problemas de pensamiento, atención-hiperactividad, conducta perturbadora, rendimiento académico, depresión y conducta violenta.

Lo anterior requiere considerar la presencia de una variedad de características que pueden manifestar los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, las cuales pueden estar asociadas a la existencia de múltiples factores, entre ellos las competencias individuales, el ambiente familiar, la calidad en educación y el contexto comunal (O'Connell, Boat y Warner, 2009).

### **2.1.2. Causas orgánicas de los problemas emocionales y de conducta**

A nivel orgánico, se consideran causas cuyo génesis radica en el desarrollo anatómico y funcional del cerebro, la genética y comportamiento molecular y la neurobiología celular (O'Connell et al., 2009).

Sobre la estructura del cerebro, técnicas de neuroimagen han permitido reconocer aspectos del cerebro humano que son asociados con las emociones y la conducta, así la corteza prefrontal (CPF) se relaciona con el cerebro emocional y con las respuestas instintivas de agresividad, y se ha reconocido la existencia de neuronas como las denominadas neuronas espejo relacionadas con habilidades de empatía (Blázquez y Pelaez, 2013).

No obstante, el desarrollo anatómico y funcional del cerebro puede verse afectado por factores ambientales o genéticos. Estos factores pueden producir perturbaciones en la etapa del desarrollo del sistema nervioso central, denominada Migración Neuronal (Piñol et al., 2006). En esta etapa se desarrollan las células que se deben posicionar en las zonas adecuadas para cumplir la función para la cual fueron diseñadas (O'Connell et al., 2009). Por lo tanto, perturbaciones en esta etapa pueden producir una acumulación de neuronas en áreas equivocadas, lo que O'Connell et al., (2009) consideran puede producir cambios en el comportamiento, en el control de las emociones y en las capacidades cognitivas.

Otro proceso relacionado con el funcionamiento y estructura cerebral que se ha asociado con la presencia de trastornos emocionales y de conducta, y dificultades



de aprendizaje y de memoria, es la sinapsis (O'Connell et al., 2009). Lo anterior, debido a la identificación de genes que tienen en común una alteración en su desarrollo normal y en las funciones de la sinapsis (O'Connell et al., 2009). Lo que provoca que la sinapsis no se dé de forma adecuada, lo cual es asociado con dificultades en procesos cognitivos y presencia de problemas emocionales y de conducta.

Además, O'Connell et al. (2009) consideran que para lograr la ejecución de funciones complejas se forman redes neuronales en diferentes regiones del cerebro, las cuales se encargan de procesos como: aprendizaje, memoria, apego, relaciones sociales, autorregulación y control; comportamientos considerados como la base para un desarrollo emocional y comportamental adecuado, por lo que déficits en estos sistemas influyen en la presencia de trastornos emocionales y de conducta.

Otro factor que influye en la manifestación de problemas de índole emocional o conductual, es el aspecto genético. Variantes ocurridas en los genes, influyen en las características estructurales, funciones y comportamientos de las células y circuitos neuronales, (O'Connell et al., 2009).

Además, se han identificado genes específicos, que en interacción con el ambiente en el que convive el individuo, pueden influir en los desórdenes emocionales y de conducta (O'Connell et al., 2009). Por ejemplo, se ha demostrado tasas más altas de trastornos de conducta, personalidad antisocial y criminalidad en niños que producen niveles más bajos de la enzima monoamino oxidasa A y han sido expuestos al maltrato físico (Earle, 2013).

Igualmente, los niños se encuentran predispuestos genéticamente a mostrar resistencia frente a la adversidad o vulnerabilidad frente a las dificultades que el medio ambiente les presenta, lo que se conoce como resiliencia (Earle, 2013). Este aspecto influye en el desempeño que las personas muestran ante un ambiente adverso y la medida en que el individuo permite que dicho ambiente

afecte su vida, lo cual ha sido considerado como un factor de riesgo para presentar problemas emocionales y de conducta (Earle, 2013).

Por otro lado, la presencia de discapacidades es considerada como un factor que incide en la manifestación de trastornos emocionales o de conducta, dado que las discapacidades pueden incluir daño cerebral o características específicas como una capacidad de comunicación verbal limitada, que se asocian con la manifestación de dichos trastornos (Earle, 2013).

### **2.1.3. Causas familiares de los problemas emocionales y conductuales**

El contexto familiar es el lugar donde los individuos inician sus interacciones, van adquiriendo las pautas sociales que influirán en su vida. La influencia de la familia radica en la consideración de que los “primeros años de vida son cruciales para la formación del infante al estar en una etapa de desarrollo” (Bravo et al., 2015, p. 104). Por ende, al ser el espacio familiar el lugar donde primeramente los niños conviven, este influirá en el aprendizaje de las conductas básicas, en la identificación, expresión, comprensión y regulación de sus emociones.

Ante el reconocimiento de la importancia del ambiente familiar es necesario reconocer cuáles características de este ambiente pueden convertirse en factores de riesgo o de prevención de problemas emocionales y de conducta.

Sobre lo anterior, Earle (2013) considera que el tamaño del grupo familiar incide en los trastornos de conducta, plantea que el riesgo es mayor cuando las familias son numerosas. Asimismo, dicha autora señala como otro factor la estructura familiar, pues indica que los niños provenientes de familias cuyos padres conviven juntos tienen una menor tendencia a presentar trastornos emocionales o de conducta.

En otro aspecto, otros factores de riesgo relacionados con el contexto familiar, específicamente con características o situaciones presentes en los padres, se

refieren a aspectos como la presencia de problemas de salud mental y consumo de drogas y alcohol; por lo que, niños que conviven con padres, quienes presentan dichas situaciones, muestran mayores posibilidades de presentar dificultades emocionales y conductuales (Earle, 2013).

Además, la exposición a la violencia doméstica aumenta el riesgo de presentar dificultades en el desarrollo emocional y problemas de conducta (Earle, 2013). Los padres deben proporcionar seguridad y protección, pero la violencia doméstica no permite el desarrollo de un ambiente seguro, lo que puede influir en que los niños se muestren irritables o angustiados, tengan regresiones en su desarrollo, trastornos de sueño o ansiedad por separación (Earle, 2013).

Por otro lado, los patrones de interacción que muestren los padres hacia sus hijos, pueden influir en el desarrollo emocional y en la presencia de problemas de conducta. Pues, la calidad de la interacción de los padres con sus hijos influye en el desarrollo de la capacidad para reconocer las emociones (Earle, 2013).

Asimismo, las interacciones entre padres e hijos permite el establecimiento de relaciones de apego, los patrones de apego pueden clasificarse en: seguro, evasivo, inseguro, ambivalente y desorganizado (Earle, 2013). Si los cuidados y relaciones con los padres establecen un patrón de apego inseguro, el riesgo a presentar trastornos emocionales y de conducta aumenta (De la Peña y Palacios, 2011).

En otra arista se encuentran los estilos de crianza mostrados por los padres, un estilo autoritario donde los padres son demandantes, controladores y brindan poca calidez, genera que los hijos muestran bajas habilidades sociales y un detrimento en su autoestima (Earle, 2013).

Igualmente, un estilo de crianza permisivo puede generar que los niños se muestren irresponsables, inmaduros y dependientes (Earle, 2013). En forma similar, un estilo de crianza negligente genera que los hijos tiendan a mostrar

alteraciones en sus relaciones sociales, impulsividad y conductas antisociales (Earle, 2013).

Asimismo, existen factores que rodean el ambiente familiar, que inciden en él y por ende en el desempeño de los estudiantes. Sobre estos, se establecen la influencia de la pobreza, la falta de estructura social y la violencia de la comunidad, como factores sociales que pueden influir en la presencia de trastornos conductuales o emocionales (De la Peña y Palacios, 2011).

#### **2.1.4. Contexto escolar y su incidencia en los problemas emocionales y de conducta**

Las instituciones educativas son uno de los lugares más importantes en la vida de los estudiantes, no es sólo un lugar donde se tratan aspectos de índole académico, es un lugar permeado por diferentes influencias provenientes de los otros contextos que rodean los centros educativos.

Por tanto, al analizar los problemas emocionales y de conducta en los contextos educativos, es necesario partir de cómo estos factores externos se terminan manifestando como conductas disruptivas o señales de violencia. Para Arias (2009), “parece que los y las estudiantes traen sus problemas a las aulas y muchas de sus respuestas están relacionadas con alguna manifestación de violencia” (p. 49). El autor mencionado añade que la presencia de conductas violentas pueden ser representación de conductas aprendidas en el hogar y la comunidad o pueden haber sido transmitidas por los medios de comunicación.

Ajeno a la influencia de factores externos que influyen en los ambientes educativos, se encuentran el ambiente y las relaciones establecidas por él. Sobre estas, teorías relacionadas con las ciencias cognitivas, apuntan a ver el espacio de enseñanza aprendizaje como una serie de interacciones sociales, en las que cada participante del proceso busca favorecer sus propias posiciones respecto a la construcción del conocimiento (Mora y Piedra, 2015).

Las relaciones establecidas en estas interacciones se pueden definir como positivas, negativas o antagónicas. Se convierten en positivas cuando entre docente y estudiante acuerdan, establecen un vínculo, lazos de complicidad; la ausencia de ese vínculo puede generar relación negativa y serían antagónicas si uno de los dos (docente-estudiante) se ve como enemigo (Mora y Piedra, 2015). Las relaciones negativas o antagónicas pueden ser la causa de la presencia de los problemas emocionales y de conducta.

Además de las relaciones entre docente y estudiantes, la metodología de la clase genera influencia en el desempeño de los estudiantes. Ante esto, el currículo escolar con sus prácticas pedagógicas directivas, pueden convertirse en uno de los factores que inciden en la manifestación de conductas violentas (Arias, 2009).

En forma similar, Cabezas (2011) señala:

En muchas ocasiones las vivencias en el aula se convierten para muchos estudiantes en experiencias atemorizantes que, lejos de desarrollar el sentido de pertenencia y el placer por el estudio, desencadenan en verdaderos atropellos que lesionan severamente el amor propio (p.3).

Por tanto, estas experiencias sociales a nivel de aula e institución, influyen en el desempeño de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, la violencia escolar puede verse como un producto de la incapacidad del estudiante para resolver los problemas con sus compañeros y sus profesores (Arias, 2009). Las respuestas de los estudiantes ante situaciones vivenciales que consideren negativas o difíciles, pueden darse mediante conductas negativas, las cuales posiblemente sean catalogadas como parte de un problema emocional o de conducta.

En forma semejante, el desempeño académico es un factor que incide en el actuar de los estudiantes, algunos estudiantes considerados con problemas emocionales y de conducta, presentan dicha condición como producto de una dificultad de aprendizaje. Sobre esto Bravo et al., (2015) plantean “el no cumplimiento académico puede asociarse con alteraciones conductuales que pueden ser muy graves” (p. 106). Algunos estudiantes han sido diagnosticados con trastornos emocionales y de conducta cuando en realidad puede ser que no terminan sus trabajos escolares porque no comprenden o no son capaces de resolver lo que se les plantea. En consecuencia, ante un problema emocional o de conducta a nivel educativo, es necesario indagar el origen de dicho problema (Bravo et al., 2015).

Lo cual lleva a considerar que, en la interacción del estudiante con el contexto educativo se dan relaciones positivas o negativas que son percibidas e interiorizadas por los estudiantes. Estas relaciones se ven influenciadas por los factores personales que cada estudiante presenta, factores biológicos, dinámicas familiares o comunales. Por lo anterior, los estudiantes deben lidiar con sus condiciones personales y las relaciones que se dan dentro de la institución, estos aspectos influyen en el desempeño de sus alumnos, por ende, en la manifestación de problemas emocionales y de conducta.

#### **2.1.5. Conducta y comportamiento forjados a través de la interacción**

Aún con la existencia de factores individuales y familiares que influyen en las manifestaciones de problemas emocionales y conductuales en los estudiantes, los diferentes contextos que los rodean muestran influir en la presencia de dichas manifestaciones.

Por tanto, la conducta y el comportamiento humano son considerados como producto de la interacción del sujeto con su ambiente y los diferentes miembros que en él participan. Autores como, Valiente, Ruíz, Llovera y Hernández (2014) en concordancia con las Teorías de la Comunicación, consideran que la interacción

coordina el comportamiento dirigido a lograr los fines, este es expresión de las relaciones sociales que rodean al sujeto, lo cual implica un intercambio de acciones comunicativas.

Igualmente, a través de la perspectiva constructivista se puede abordar la comunicación educativa como “el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose mediante las informaciones que este recibe y reelaborándolas en interacción con el medioambiente y con los propios conceptos construidos” (Valiente et al, 2014, p. 294). Esto indica que el individuo forma su personalidad en interacción entre sus propias construcciones mentales y su medio ambiente.

En otra arista, se encuentran las teorías relacionadas con las Ciencias Cognitivas, las cuales coinciden con las Teorías de la Comunicación, al otorgar relevancia a la interacción social. Mora (2010, p.98), plantea “La cognición, sin duda, al igual que las emociones y el lenguaje en de la especie humana son competencias que surgen del estrato social, en específico, desde los marcos de la tropa humana”.

Lo anterior indica cómo la concepción de sí mismo y el accionar ante diferentes ambientes, puede ser el producto de construcciones sociales y culturales. Estas elaboraciones igualmente parten de la existencia de los demás y los propios modelos mentales que se encuentran condicionados a los pensamientos en relación con los otros (Mora y Piedra, 2015).

En forma similar, modelos ecológicos han analizado la violencia mediante la interacción entre varios factores, por lo que fenómenos similares no pueden observarse como unidades independientes. Para Sluzki (1998, citado en Álvarez, 2008), el desarrollo del individuo es concebido en el marco de su universo social relacional. Igualmente lo señala Choque (2009, p.2.) “implica a organismos vivos y objetos que se influyen entre ellos y en el que existe un carácter dinámico”.

Además, el modelo ecológico incluye “un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, donde cada uno de esos niveles contiene al

otro” (Choque, 2009, p. 2), en dichos niveles se encuentran: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo; el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; el exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

Igualmente, este modelo bioecológico “Corresponde a una propuesta teórico metodológica interaccionista, ya que considera que persona y medio se afectan mutuamente (Bronfenbrenner, 1986; Koller, 2004; Ortiz & Nieto, 2012; Vidal, 2001, citados en Salinas, Cambón y Silva, 2015, p. 28). Por tanto, aspectos como la cultura organizacional, interacciones entre la familia y la institución educativa, así como el entorno del centro educativo forman parte de los niveles en los que los estudiantes interactúan, lo que puede afectar el comportamiento y conductas del individuo.

Es así como, la presente investigación asume un enfoque basado en el Modelo Ecológico, donde la cultura organizacional de una institución educativa, forma parte de un ambiente provisto de interacciones, en el que los estudiantes se encuentran inmersos, por lo que influye en ellos.



## **2.2. Cultura organizacional**

Cuando se habla de cultura organizacional primeramente se debe definir lo que se reconoce como cultura, para ello se puede partir de lo presentado por Zaldívar (2016), quien la define como: “producto de la interacción humana, visto a través de las interrelaciones que establecen los individuos dentro de un grupo (integración interna) y también en las relaciones de los individuos desde los diferentes grupos (adaptación externa)” (p. 41).

En forma similar, González et al, (2016, p. 16), mencionan que “La cultura es un conglomerado social de ideas compartidas, las cuales son matizadas de manera subjetiva por una escala de valores que la colectividad, por sí misma, asigna de una manera particular”.

Aunado a lo anterior, se encuentra el término organización, el cual puede relacionarse, con un grupo de personas que conviven, crean y comparten una realidad social compleja, mediante una base de acuerdos y propósitos establecidos explícitamente (Vargas, 2011).

Por otro lado, en relación con el término Cultura Organizacional Méndez (2006), indica que “la cultura organizacional es la conciencia colectiva que se expresa en el sistema de significados compartidos por los miembros de la organización” (p. 91).

En así como, al analizar la cultura organizacional se debe abordar esta como producto de la praxis humana, que es inalienable a las relaciones sociales, a la interacción y prácticas compartidas entre los miembros de las instituciones educativas (López et al, 2014). En forma similar, al hablar de las actuaciones de las personas, dentro de las instituciones educativas, estas acciones se hacen en relación con otros, lo cual indica que las interacciones son fundamentales (Spillane, Camburn y Pareja, 2007),.

Ante los diferentes términos expuestos, se pueden identificar puntos importantes. Primeramente, la cultura organizacional surge de la interacción de los miembros

de una institución, a la vez que esta se adapta a un contexto externo. Lo que implica considerar cada institución educativa como un espacio único, cuya cultura es forjada por los miembros que en ella conviven.

Por tanto, cada procedimiento, relaciones establecidas, o cualquier aspecto dado en el centro educativo se encuentra enmarcado en las características propias de cada institución, por tanto las instituciones ajustan una distribución informal a las características, tradiciones y particularidades de sus miembros (López, García, Oliva, Moreta, Bellerín 2014). Es decir que, las tradiciones, costumbres y características propias del personal, influyen en las rutinas laborales y en la conformación de la cultura organizacional.

Otro aspecto que influye en la creación de una cultura organizacional son las concepciones, creencias o ideas que el personal posee, lo cual puede relacionarse con la construcción de significados compartidos que a la vez condicionan sus comportamientos (Zaldivar, 2016) y por ende la prácticas institucionales.

En forma similar, se encuentran los valores de la organización, estos igualmente se ven influenciados por las características propias de los miembros de la institución, a la vez que pueden pasar a formar parte de la cultura organizacional. Sobre ellos, Zaldívar (2016) indica:

Es por ello que los valores son construidos en su mayoría por la cúpula o ápice estratégico, estando relacionados estos casi de forma directa con los objetivos de la organización.

A partir de los valores se pueden detectar las cuestiones que reciben prioridad, el tipo de información que es más relevante en las decisiones, las personas que son más respetadas, las áreas que ofrecen mayor promoción o desarrollo dentro de la empresa u organización, las características personales más valorizadas, los

“slogans” que tratan de sintetizar las cualidades de la empresa al público externo, etc (p. 42).

Lo anterior implica que los valores marcan las pautas sobre el actuar de las organizaciones, en este caso las instituciones educativas.

Otro aspecto importante, es el grado de satisfacción o identificación que los individuos muestren hacia la organización. Esto implica lograr que el personal esté satisfecho de lo que es y de la labor que ejecuta, es ir más allá de una lealtad hacia la institución (González et al, 2016).

Sobre esto, postulados donde se analizan la Teoría de la Mente y la Inteligencia Maquiavélica, indican que en cualquier organización donde se deseen soluciones coordinadas y cooperativas se deben dar condiciones de interacción a lo interno del grupo, las cuales implican un componente emocional, porque se trata de que los miembros del grupo se sientan bien (Mora y Piedra, 2015). Esto indica que en la cultura organizacional ese sentimiento de bienestar y satisfacción de los miembros del grupo, puede jugar un papel desencadenante en el funcionamiento de la institución educativa y por ende en lo que es percibido por los miembros de la misma.

Aunado a lo anterior, en relación con la sociabilidad humana, las ciencias cognitivas apuntan a la existencia de cuatro aspectos que intervienen en la organización de grupos complejos, en nuestro caso las instituciones educativas:

Estructuras internas jerárquicas o igualitarias (...), mecanismos y prácticas de regulación interna que cohesionan y mantiene la estructura del grupo (...), la planificación de estrategias productivas y reproductivas que beneficien al grupo (...), la práctica de consecución y persecución de recursos (Mora y Piedra, 2015, p. 103).

Dichos aspectos, pueden convertirse en indicadores, que permitan comprender a mayor profundidad, cómo esas dinámicas surgidas en los grupos influyen en la percepción de la cultura organizacional.

Asimismo, en estas dinámicas de grupo se vislumbran la aplicación de conceptos como la Teoría de la Mente que corresponde a “esa capacidad que tenemos los humanos de poder leer y reconocer estados mentales y emocionales en los otros humanos” (Piedra, 2014, p. 23). Además se encuentran conceptos como la Inteligencia Maquiavélica, esta,

No sólo se trata de la capacidad de engañar, sino de crear alianza y funcionar bajo ciertos patrones que se dan en las dinámicas sociales que nos permitan a su vez resolver los problemas que se dan a nivel social” (Piedra, 2014, p. 53).

Por otro lado, las organizaciones, a partir de aspectos como los mencionados anteriormente, crean sus lineamientos, normas o estrategias para responder a las demandas que se les plantean. Sobre esto Villalta (2013) indica que la organización escolar “Se constituye de regularidades de funcionamiento y gestión, interdependientes de los cambios sociales, y de un sistema de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias compartidas entre directivos, profesores, estudiantes y apoderados” (Baeza, 2008, citado en Villalta, 2013, p.3).

Por tanto, en el ámbito académico de la cultura organizacional se incluyen las interacciones de índole laboral. En relación con este ámbito, López, et al. (2014), consideran que la cultura organizacional incluye “procedimientos y rutinas mediante los que se desarrolla el trabajo: reuniones de diverso tipo, encuentros informales, comunicaciones a través de diferentes medios, etc.” (p. 62).

En relación con lo anterior, un aspecto inalienable a la cultura organizacional es la comunicación organizacional, esta,

es aquella que establecen las instituciones y forma parte de su cultura o de sus normas. Debido a ello, la comunicación entre los funcionarios de diferentes niveles, los jefes y sus subordinados, y los directivos con el resto de la organización, deberá ser fluida (Castro, 2014, p. 5)

Por ende, la comunicación organizacional es un aspecto determinante en la eficacia del accionar, en la consolidación de normas, valores y creencias, para las instituciones educativas.

En otro aspecto, es importante indicar la relevancia de la cultura organizacional en ámbitos formativos, ya que la práctica profesional dada en las instituciones educativas, en su afán por comprender sus implicaciones, debe abordarse no sólo en función de cómo los profesores enseñan o cómo aprenden los estudiantes. Una organización educativa promueve patrones sociales, la forma como funciona la institución promueve también la justicia social en la propia organización educativa, y en otros contextos (Thorpe, 2014). Esto indica que el funcionamiento de dicha organización, igualmente permeará en los aprendizajes de los estudiantes, aspectos que van más allá de los contenidos propuestos o los aprendizajes abordados en los salones de clase.

En síntesis, la cultura organizacional constituye un constructo que se forja con base en las interacciones propias de los centros educativos, tanto interacciones internas como con su contexto externo. Además, incluye el establecimiento de creencias, ideas, lineamientos, valores, que igualmente pueden verse influidos por las tradiciones, costumbres y características de los miembros, así como sus aspectos personales, sentimientos de bienestar y satisfacción de intereses. Aunado a la necesidad de una clara comunicación organizacional que consolide la cultura en forma positiva. Y por último, el reconocimiento de que la cultura organizacional en forma implícita incluye aspectos pedagógicos y sociales, los cuales son parte de la formación que reciben los estudiantes.

Para una mayor comprensión del concepto de cultura organizacional en centros escolares, se deben clarificar otros términos relacionados, entre ellos lo que se entiende por clima organizacional, así como los ámbitos y actores que conforman la cultura organizacional en los centros educativos.

### **2.2.1. Clima organizacional**

La cultura organizacional incluye el clima relacional predominante en la institución educativa y al área organizacional que permite el funcionamiento de la institución. Lo que implica la creación de un clima organizacional, el cual se diferencia de la cultura por ser cambiante, así lo ilustra Vesga (2013)

El clima puede ser tan cambiante como el clima atmosférico, metáfora en la cual se fundamenta la expresión y puede ser modificada rápidamente con una intervención, mientras que la cultura requiere un largo periodo si se quieren modificar algunos de sus aspectos (p. 97).

En razón de lo anterior, el clima escolar, conlleva percepciones tales como aquellas relacionadas con la clase y los lazos recíprocos entre los miembros de la institución. También, se encuentra relacionado con la violencia escolar, el favorecimiento de la convivencia y la potenciación del aprendizaje y la motivación, así como la moderación de problemas psicológicos (Vío, Castro, Vargas, 2011).

Además, con respecto al clima que impera en cada centro escolar, se da la existencia de dos tipos de clima: el académico y el social (Vío et al, 2011). El clima académico se refiere al favorecimiento de la cooperación y el fomento del esfuerzo y el clima social a las relaciones entre los miembros de la institución (Vío et al, 2011).

Por ende, el clima difiere del término cultura por ser fluctuante, y más sencillo a ser intervenido. Sin embargo, puede considerarse como una manifestación de la cultura organizacional. Además, se encuentra asociado con la convivencia y en el cómo los miembros del centro escolar perciben se dan las relaciones laborales y sociales.

## **2.2.2. Ámbitos de la cultura organizacional**

### **2.2.2.1. El ámbito administrativo de las instituciones educativas**

En relación con la cultura organizacional, los instrumentos organizativos, propios de la administración escolar, no deben ser concebidos como simples documentos a almacenar (Jordan, 2009). Su elaboración y reflexión deben evidenciar la coherencia y la dirección de la institución educativa, mediante una participación democrática. Las instituciones comúnmente acumulan documentación, por lo que la eficacia de la administración está en convertir los documentos en acciones, no en papeles para ser archivados, pero esto sólo sería posible si en la elaboración de dichos documentos, los miembros de la institución pueden participar.

Esto implica el debate entre dos términos, la gestión escolar y el liderazgo. No obstante, en algunas actividades y rutinas organizacionales ambos enfoques coexisten (Spillane et al, 2007). La diferencia entre ambos términos estriba en que el primero se enfoca en mantener los acuerdos actuales, mientras que el liderazgo trata de lograr nuevos acuerdos, pero los dos se enfocan en la administración, el área pedagógica y aspectos políticos, ámbitos de la labor del director educativo (Spillane et al., 2007).

En liderazgo atribuido al ámbito administrativo de las instituciones educativas, adquiere gran importancia en la cultura organizacional, ya que

la cultura es creada y/o gerenciada por los líderes y ello se efectúa a partir del sistema de valores que apoyen o desestimulen estos. De este modo buscarán que predomine una cultura y un correspondiente sistema de valores que viabilicen las estrategias en curso en la organización (Zaldívar, 2016, p.41).

Sin embargo, cuando se habla de liderar, en el ámbito educativo, no necesariamente se ha permitido la implementación de visiones propias Thorpe (2014). Por el contrario, estos líderes han continuado ajustando las prácticas en las instituciones educativas, a las demandas y limitaciones de los gobiernos y otros intereses externos al contexto escolar, por lo tanto, el liderazgo no ha dado el fruto que se esperaba. Asimismo, la obsesión por la jerarquía y la división de la gestión ha llevado a cuestionar la eficacia de la visión del liderazgo escolar (Thorpe, 2014). Esto implica cuestionar el rol de líder del director educativo, pues se ve condicionado a labores y exigencias de entes externos a las instituciones educativas.

Otras perspectivas apuntan a una visión de la administración de la educación mediante una perspectiva distribuida, donde el liderazgo y la gestión escolar son analizados bajo la visión de un líder que va más allá y de los aspectos relacionados con la práctica (Spillane et al, 2007). Este tipo de líder reconoce que el liderazgo y la gestión escolar involucran múltiples individualidades.

Mediante la existencia de una perspectiva distribuida, las interacciones dadas en el centro educativo generan tres elementos: los líderes formales e informales de las instituciones, sus seguidores y sus situaciones, (Spillane et al, 2007). Por lo cual, se incluye la colaboración en el ámbito administrativo, que puede implicar la presencia de dos o más líderes que surgen según los requerimientos de la práctica (Spillane et al, 2007).



Esta visión del trabajo administrativo, permite observar la práctica como el trabajo diario que se hace en un tiempo y lugar determinado para actuar en respuesta (Spillane et al, 2007). Por tanto, dentro de las instituciones educativas surgen líderes informales, como requerimiento de las prácticas que se dan dentro de las instituciones, ellos llegan a desempeñar labores consideradas del ámbito administrativo, es decir de los directores escolares.

Por lo cual, el presente trabajo enfoca el ámbito administrativo con el liderazgo escolar, el cual se analiza bajo una perspectiva distribuida que implica considerar al liderazgo como un rol no exclusivo del director escolar. Es decir, se considera idóneo partir de las concepciones de liderazgo distribuido, que involucran la presencia de cooperación, apoyo, supervisión a los docentes y participación en la toma de decisiones (López y Gallegos, 2015).

Por tanto, en el presente abordaje se analiza la presencia de un liderazgo distribuido en la cultura organizacional de la institución, que se verá reflejado en las prácticas, acciones y estrategias institucionales, pues dicho liderazgo surge en los requerimientos planteados por las prácticas institucionales (Spillane, 2006, citado en López y Gallegos, 2015)

No obstante, para investigadores como López et al. (2014, p. 65) “Lo que resulta afectado directamente por los diferentes patrones de distribución del liderazgo son las relaciones entre los docentes y su forma de trabajar”. Pero se ha abordado escasamente cómo estos patrones de liderazgo bajo la perspectiva distribuida, influyen en el desempeño de los estudiantes (López et al, 2014).

En síntesis, se asume la postura de que el ámbito administrativo está relacionado con el liderazgo que se da en los centros escolares. Dicho liderazgo puede ser concebido como distribuido, pues las demandas -que surgen en los centros educativos- así lo requieren.

## **2.2.2.2. Ámbito pedagógico**

### **2.2.2.2.1. Ambiente de clase**

Lo que sucede dentro de un aula responde a “acontecimientos sociales, económicos y políticos actuales, pero, a la vez, adquiere un sentido propio, una identidad que refleja las contradicciones propias de un sistema que se construye cotidianamente” (Arias, 2009, p.43). Al analizar el ambiente de aula como un lugar con identidad propia, producto de factores externos, se observa éste como un espacio de convivencia, donde las interacciones incluyen el compartir entre educadores y estudiantes.

Igualmente, las prácticas dentro del aula son consecuencia de la cultura escolar, por tanto interdependientes del contexto (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011). En palabras de dichos autores “es una construcción, o una co-construcción, con interlocutores específicos” (p. 1139). Esto implica reconocer los elementos comunicativos que son relevantes dentro del salón de clases, pues en concordancia con las perspectivas comunicacionales, las interacciones dadas en el aula no sólo permiten la construcción del conocimiento, también definen la identidad y el rol de los participantes de la misma (Villalta et al., 2011).

En relación con lo anterior, de acuerdo con las Teorías de la Comunicación, existen tres funciones de la comunicación pedagógica que inciden en el ambiente a nivel de aula: “la creación de un clima psicológico que favorece el aprendizaje, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre profesor y alumnos y en el colectivo de estudiantes (grupo)” (Valiente et al, 2014, p. 295).

Por lo anterior, a través de las perspectivas comunicacionales, se identifican conductas comunicativas de índole no verbal, que pueden orientar un clima positivo dentro de la clase, ya que mecanismos comunicacionales no verbales, tienen el potencial para generar una actitud positiva hacia la escuela (Fernández y Cuadrado, 2012), por ende al ambiente de aula.

En otro aspecto, las relaciones entre docentes y estudiantes dadas en el ambiente áulico, pueden ser analizadas por teorías como la Teoría de la Mente, en esta se plantea que a nivel educativo: “Tanto docentes como estudiantes crean modelos representacionales de los demás que influyen en la dinámica del grupo, las actividades de aprendizaje, en la enseñanza y las interacciones sociales” (Mora y Piedra, 2015, p. 85). Por tanto, esas percepciones que se forman tanto los estudiantes como los docentes, son reflejadas dentro del ambiente de aula, por lo cual posiciones como estas pueden dar indicios de la formación de estos modelos representacionales forjados dentro de los contextos áulicos, pero en especial de su influencia en el desempeño de los estudiantes.

Además, “los estudios indican que las prácticas de enseñanza en el aula son eficaces para lograr aprendizajes cuando profesor y alumnos co-construyen un clima emocional positivo que promueve la interacción (Cuadrado y Fernández, 2008, citados en Villalta, 2013). Ya que este clima emocional fomenta un vínculo positivo entre ambos, que se relaciona con el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes y la disminución de las conductas negativas y problemas de índole emocional (Poulou, 2015).

Por lo tanto, la conformación del clima en el aula se encuentra relacionado con las interacciones entre docentes y estudiantes que se dan dentro de ella. Así, se puede crear un clima positivo o negativo para el aprendizaje. Jordan (2009) considera que la ausencia de un clima positivo “constituye la clave para explicar muchos comportamientos antisociales de los alumnos. Gran parte de ellos adoptan conductas negativas no por ser ‘caracteriales’ (...), no por ser naturalmente ‘problemáticos’ (...), sino por no hallar (...) un entorno agradable, satisfactorio, acogedor” (p. 73); lo cual indica la trascendencia de la creación de un clima positivo dentro del aula escolar.

Por lo anterior, las relaciones que se dan dentro de un aula entre estudiantes y docentes, generan percepciones entre dichos participantes, las cuales junto con características propias de la clase y la interdependencia al contexto externo, intervienen en la creación del ambiente de la clase.

#### **2.2.2.2. El recreo escolar**

El clima imperante en el tiempo libre considerado como recreo escolar, refleja la cultura predominante dentro del centro escolar, según Jordan (2009), ese espacio y tiempo informal es el ideal para cuidar el clima institucional. Igualmente, considera que “el tiempo de patio es probablemente el más deseado por los niños, la ocasión para intentar cada uno –además de jugar o conversar– trabar amistades, hacerse un hueco en el grupo de iguales, y expresar sus sentimientos más íntimos” (Jordan, 2009, p. 74).

Además, la relevancia del ambiente en los recreos radica en el trasfondo afectivo que se construye en las relaciones cotidianas de las escuelas. Para Villalta et al. (2011) “se puede afirmar que lo que sucede en la sala de clase es tan importante como lo que ocurre fuera de ella” (p. 1156). Por tanto, lo que ocurre en el recreo adquiere gran importancia en el establecimiento de las relaciones sociales de los estudiantes y en la concepción de sí mismo.

En forma similar, en ocasiones los recreos no se aprovechan para trabajar el refuerzo de conductas y valores positivos, así como para abordar adecuadamente situaciones de conflicto y antivalores (Domínguez, García y Chica, 2012).

Igualmente, como todo ambiente, lo que se vive en el recreo requiere la ejercitación de habilidades sociales por parte de los estudiantes, ya que al estar inmerso en una cultura, impone reglas, límites y usos. Si determinado ambiente no provee suficiente retroalimentación en un sentido positivo, de acuerdo con Mora y Piedra (2015, p. 91) “la persona podría tener problemas en la forma en cómo se relaciona con los demás, incluidos aquí los problemas de matonismo”. Por tanto, el ambiente en los recreos debe ser ameno para los estudiantes, donde en el ejercicio de sus habilidades sociales, interactúen positivamente con los miembros de la institución, esto también implica considerar el papel de los docentes en ese tiempo informal, la relevancia que su accionar pueda ejercer durante este lapso.

Sobre lo anterior, surgen propuestas como las expresadas por Domínguez et al. (2012), que consideran el recreo como “un espacio educativo en el que una intervención planificada y dirigida facilita nuevos aprendizajes en el alumnado que revierten en el crecimiento personal” (p. 80); por lo que los autores mencionados consideran el recreo escolar como un espacio de educación no formal, donde el docente debe intervenir.

Así pues, el recreo escolar se convierte en un espacio para una educación no formal (Domínguez et al., 2012), donde mediante las interacciones con sus compañeros, las libres elecciones y expresiones los estudiantes no sólo ejercitan sus habilidades, también desarrollan nuevos aprendizajes. Eso hace evidente la importancia de realizar acciones donde este espacio sea aprovechado para reforzar conductas adecuadas, mediante la aplicación de estrategias pertinentes.

Por ende, al ser también un espacio de recreación, las estrategias por aplicar deben mantener el juego como base principal, estos juegos pueden promover el alcance de objetivos relacionados con la promoción de habilidades de los estudiantes o la eliminación de conductas inadecuadas. Igualmente, la institución educativa puede aplicar estrategias de orientación o supervisión en el recreo escolar, especialmente con una orientación hacia el diálogo, alejado de una visión punitiva (Artavia, 2014).

#### **2.2.2.2.3. Currículum oculto**

El currículum oculto se relaciona con aquello que ocurre sin el control consciente y planificado del docente, (Arias, 2009). En forma similar, Maceira (2005) considera que este consiste en “aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar” (p. 195). Dichos aprendizajes no sólo son promovidos en el aula o en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que son percibidos en las relaciones, comunicación, interacciones, ambiente, actividades extraescolares,

discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión del centro educativo.

También puede relacionarse con lo expresado por Jordan (2009, p.71) donde señalan que en él se “Esconden otras pautas implícitas y tácitas, que, a modo de rutinas culturales escolares, regulan con más eficacia las conductas de los alumnos en el fluir de la vida cotidiana propia de los centros educativos”.

Por tanto, el currículo oculto es “caracterizado por sentidos visibles e invisibles en cuanto a las relaciones de poder, la pluralidad de saberes, los valores emergentes, los elementos de resistencias, la violencia escolar y demás interacciones horizontales que se expresan cotidianamente en la clase” (Arias, 2009 p. 43).

Cabe mencionar que el curriculum oculto se encuentra relacionado con las acciones de la cultura escolar dadas en la cotidianidad de las instituciones educativas, los valores, normas y reglas que en ella imperan, las cuales no se encuentran mediadas por programas de estudio o la dirección explícita del director o docentes.

### **2.2.3. Actores de la cultura organizacional**

#### **2.2.3.1. Rol de los estudiantes**

En cuanto a la temática de la incidencia de los estudiantes dentro de la cultura organizacional, la literatura es escasa. No obstante, se puede partir de la observación de los estudiantes como creadores o transformadores de cultura, lo cual implica reconocer la incidencia de los estudiantes dentro de la consolidación de culturas organizacionales adecuadas.

Al ubicar al estudiante dentro de un contexto escolar se puede partir de lo planteado por Gutiérrez (2015), quien indica que

pensar al joven como sujeto inmerso en espacios públicos institucionales, como la escuela, implica dar cuenta de los procesos que lo configuran y reconfiguran: históricos, sociales y culturales. Estos referentes construyen su subjetividad, entendida como producción simbólico-vivencial, desde distintas instituciones y relaciones del sujeto con el otro (pp. 99-100).

Lo anterior implica otorgar un rol activo a los estudiantes dentro de las instituciones educativas, que con base en aspectos de la pedagogía crítica, consideran al estudiante en igualdad de condiciones que los docentes. En palabras de Santos (2008), “se opone a toda arrogancia y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo” (p. 159).

En evidencia de todo lo citado, los estudiantes deben ser vistos como actores en la cultura organizacional que se consolida, actores que deben interactuar con los otros miembros de la institución, sin que su condición de estudiantes sea percibida como inferior a las condiciones de los otros miembros.

#### **2.2.3.2. Rol de los directores escolares**

Las acciones realizadas por los directores escolares dentro de las instituciones educativas se pueden dividir en dos campos: las labores pedagógicas y las labores administrativas. Investigadores como López et al. (2014), evidencian que la mayor parte del tiempo los directores deben dedicarse a labores de gestión, como aquellas relacionadas con la gestión de personal, horarios, actividades relacionadas con el mantenimiento de las instalaciones del centro educativo.

Otra tarea importante, correspondiente a los directores escolares, es el establecimiento de relaciones sociales con los miembros de la comunidad educativa que incluyen al profesorado, otras entidades relacionadas con la

administración educativa y con las familias (López et al, 2014). Por tanto, los directores primeramente pueden verse como gestores quienes deben realizar labores administrativas, pero también se dedican a la interacción con la comunidad educativa.

Por otro lado, existen diferentes tipos de directores, los cuales varían de acuerdo al tipo de institución que deben dirigir o administrar. Existen directores que también deben impartir clases, directores de primaria o de secundaria. Sin importar el tipo de dirección, cuando se habla de labores pedagógicas, las acciones se centran en la asignación de los docentes a los grupos de estudiantes, distribución y conformación de los grupos de estudiantes y elaboraciones de proyectos curriculares en los centros (López et al, 2014).

Además, las labores pedagógicas que el director debe desarrollar, las realiza en conjunto con los docente de la institución, ejecutando acciones como colaborar, asesorar y supervisar la planificación y evaluación de la enseñanza (López et al, 2014). Por tanto, en relación con las actividades pedagógicas que el director aplica, destacan la ausencia de acciones de instrucción hacia los estudiantes, sus acciones se centran en observar las lecciones y discutir las prácticas de enseñanza o los planes de estudio. Lo anterior es similar cuando deben abarcarse aspectos relacionados con los estudiantes con problemas de conducta, pues su accionar abarcaría la discusión de metodologías de enseñanza y no la atención directa de los estudiantes.

En relación con lo anterior, ante labores pedagógicas, como las anteriormente mencionadas, el director o directora trabajan en mayor cooperación con los docentes, mientras que ante labores administrativas la cooperación tiende a disminuir (Spillane et al., 2008).

Por otro lado, existen tres roles del director escolar: el director que trabaja en solitario, el director que trabaja en colaboración y un director que se percibe como ausente (López et al., 2014). Sobre lo cual se considera que “los tipos de liderazgo ejercidos por los directores son estadísticamente independientes de las



actividades que realizan” (López, et al., 2014, p. 67). Esto sugiere que las labores que deben ser ejecutadas por los directores no son lo que caracteriza el liderazgo, ya que este se encuentra relacionado con un aspecto más emocional.

Así, se ha cuestionado el papel del director en los centros escolares, debatiendo entre su rol de administrador o su rol de líder, pero enfocándose en el hecho de que lo relevante es que el papel del director escolar permita a las organizaciones escolares convertirse en espacios familiares, además de poder interpretar aspectos psicológicos de sus trabajadores (Thorpe, 2014). Por tanto,

el profesional en administración de la educación, debe preocuparse por crear estrategias que logren una motivación del personal, que los conflictos se logren resolver adecuadamente, así como una promoción de valores que incentiven al personal a estar comprometido con la institución (Hernández, Obando, Pérez y Quesada, 2013, p. 47).

Por lo tanto, es necesario indagar las acciones que permiten la promoción de valores, así como el surgimiento de los mismos y su impacto en la organización escolar.

Sobre lo anterior, si el liderazgo es abordado bajo una perspectiva distribuida, se puede incluir dentro de la teoría funcionalista que considera relevante el papel de los líderes escolares como jefes o jefas de sus instituciones educativas, quienes deben adoptar buenos comportamientos como:

optimización de la eficiencia laboral del profesorado mediante el apoyo moral y emocional; sensibilidad a las necesidades del profesorado, familias y estudiantes; apoyo profesional al profesorado delegando y distribuyendo funciones y responsabilidades,

optimización de *recursos humanos* mediante la ubicación de cada docente respecto a sus cualidades y características excelentes (...), disponer de una visión acertada de la escuela y ser capaz de comunicarla a sus docentes; capacidad para establecer metas claras y comprensibles, así como capacidad para definir objetivos que orienten el trabajo de otros profesionales en las escuelas; capacidad para seleccionar y asignar tareas; habilidad para establecer un orden prioritario de tareas y competencias de seguimiento, evaluación y medida del trabajo del profesorado (Calvo, 2011, pp. 9-10).

Además, la teoría funcionalista implica emplear acciones necesarias para lograr las metas, mediante el control de las estructuras organizativas que permitan aplicar los estándares establecidos por políticas externas a la institución y solucionar las dificultades que se presenten en la organización del centro escolar (Calvo, 2011). Así también, se incluyen las funciones del director escolar con respecto a diseñar estructuras, estrategias y procesos para el desarrollo de buenas prácticas en la institución educativa (Calvo, 2011).

De igual forma, ante los requerimientos educativos actuales, es necesaria la existencia de un liderazgo transformador en los directores escolares, el cual “depende bastante de los rasgos personales de cada directivo, experiencia, expectativas, entre otras cualidades personales, necesarias para el diseño y desarrollo de innovaciones educativas” (Calvo, 2011, p. 4).

Entre dichas habilidades se encuentran las habilidades directivas personales y la capacidad para promover la motivación de padres, profesores u otros miembros de la comunidad educativa, lo cual es necesario para lograr una cultura participativa en el centro escolar (Rivas y Ugarte, 2014). Estos aspectos se encuentran relacionados con un liderazgo compartido o distribuido.

No obstante, el rol del director dentro de las instituciones educativas como promotor de ese liderazgo distribuido, incluido en la teoría funcionalista aún no es claramente definido; ya que este aspecto hace referencia especialmente a labores pedagógicas, dejando de lado la influencia de la perspectiva distribuida en los aspectos de índole administrativo y sin evaluar la influencia de estas nuevas concepciones en el desempeño de los estudiantes.

### **2.2.3.3. Rol de los docentes**

El rol y funciones de los docentes dentro de las instituciones educativas se puede considerar amplio, ya que no solamente abarca el desarrollo, planeación y evaluación de lo que acontece en su aula, también conlleva una serie de acciones a nivel institucional, familiar e incluso comunal. La asignación de estas funciones ajenas a los contextos áulicos surgen en respuesta a la cultura organizacional que se da en el centro educativo. Sobre esto López et al. (2014) plantean “en todos los centros existen determinadas funciones que son *encargadas* o simplemente asumidas por docentes que, sin cargo alguno que los habilite para ello, son reconocidos como la persona adecuada para realizarlas” (p.62).

Sobre la posición del docente dentro de una clase, Jordan (2009) considera que se debe eliminar ese esquema vertical, donde los estudiantes deben ser sumisos, y se da en los salones de clase luchas de poder por la existencia de un docente autoritario que promueve la conflictividad. Por el contrario, deben promoverse relaciones horizontales, donde el docente promueva el diálogo y el reconocimiento del poder de actuación de los estudiantes (Santos, 2008); lo que implica un docente alejado de un rol autoritario, un docente capaz de escuchar y adecuar su práctica a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

No obstante, los docentes continúan con prácticas controladoras pero no implica que no se puedan incluir aspectos afectivos. Sobre esto Villalta et al. (2011), plantean importante la contención afectiva, la cual significa “contacto, estar

presente, manifestar interés, incluso controlar y exigir. Las estructuras de intercambio siguen una secuencia donde se intercalan exigencias cognitivas con cuidado y control de las relaciones interpersonales” ( p.1156).

En forma similar lo señala Piedra (2014):

Las relaciones sociales que se establecen entre docentes-estudiantes hay un continuo intercambio de significados y conocimientos donde se favorecen posiciones o perspectivas, que si el docente está consciente de estos patrones puede utilizar para establecer una forma de complicidad con los estudiantes y no así relaciones antagónicas que más bien entorpecen la construcción de saberes en conjunto. (p. 53)

Lo anterior se encuentra relacionado con el abordaje de aspectos afectivos como lo son las funciones orientadoras; sobre las cuales Calderón, González, Salazar, Washburn, (2014) señalan que incluyen actividades para estimular el desarrollo integral de sus estudiantes, de tal forma que les permita autoconocerse, lo que refuerza el papel significativo que los docentes ejercen en la vida de sus estudiantes.

Por otro lado, las perspectivas comunicacionales indican que los comportamientos comunicativos empleados por los docentes influyen en las relaciones y ambiente de la clase. Pero no siempre dichos comportamientos, como los recursos que emplean, el momento en que los manifiestan o la capacidad para interpretar las reacciones de los estudiantes, son reconocidas por los docentes (Fernández y Cuadrado, 2012).

Por tanto, se observa cómo el docente bajo una relación horizontal con sus alumnos, además de proveer contención afectiva y crear un contexto favorable para el aprendizaje, debe ser capaz de examinar su imagen profesional mediante

las percepciones de sus alumnos y tener la habilidad de reconocer e interpretar la influencia de su actuar en las reacciones de los estudiantes. Rol que igualmente debe asumir, ante la presencia de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

#### **2.2.3.4. Participación familiar**

Es reconocido que en las instituciones educativas influyen factores externos provenientes de los contextos comunales, familiares, políticas educativas, ideologías, medios de comunicación, aspectos culturales, entre otros. Con base en el Modelo Ecológico se puede analizar cómo todos estos aspectos, pueden ubicarse dentro de cuatro sistemas concéntricos con interconexiones, agrupados, interdependientes y dinámicos (Morelato, 2011).

En relación con el ámbito familiar, dicha perspectiva ubica los vínculos entre familia y escuela en el mesosistema, pues ambos contextos familiar y escuela forman parte de los microsistemas en los que el estudiante se desarrolla de forma más cercana, pero ante la interacción de ambos contextos, estos pasan a formar parte del mesosistema (Morelato, 2011). Por lo que se reconoce que la interacción entre la familia y la escuela pasa a formar parte de los factores que inciden en el desarrollo del estudiante.

Por otro lado, autores como Waanders, Méndez y Downer (2007), citados en Rivas y Ugarte (2014) consideran que debe existir una corresponsabilidad educativa o responsabilidad compartida que incluye a la escuela, la familia y la comunidad. Por lo que, se debe procurar vincular a la familia en el aprendizaje de sus hijos, por ende a participar en las instituciones educativas. Dicha participación

tiene un efecto positivo y duradero en el desarrollo del niño en el plano académico, social y motivacional (García-Bacete, 2003; Powella, Seung-Heem, Fileb y Dan Juana, 2010), además de

beneficios para las familias, para el cuerpo docente (García-Bacete, 2003) y para la comunidad escolar (Laforet y Mendez, 2010) (Rivas y Ugarte, 2014, p. 155).

Así, se señala la importancia de involucrar a la familia en el ambiente escolar, pues en forma semejante a la anterior Pizarro, Santana y Vial (2013) indican que existe una influencia positiva cuando se da una colaboración entre escuela y familia, lo que “mejora la autoestima de los niños, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos, las actitudes de los padres hacia la escuela, y tiene como consecuencia una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad” (Scott-Jones, 1995; Epstein y Sander, 2000; Vélez, 2009, en Santana, 2010; citados en Pizarro et al., 2011, p. 272).

Igualmente, la relación positiva entre la familia y la escuela contribuye al desarrollo del apego escolar de los estudiantes hacia sus instituciones educativas (Pizarro et al., 2011). Aspecto que puede incidir en el actuar y desempeño de los estudiantes en los centros escolares, a la vez que influye en el ambiente institucional.

No obstante, autores como Rodríguez (2005), citado en Londoño y Ramírez (2012), consideran que “muchos padres han delegado en el colegio buena parte de la responsabilidad que les cabe en la educación de sus hijos” (p. 213). En forma similar, Rivas y Ugarte (2014) mencionan que “las familias presentan sus propias reticencias a la hora de participar” (p. 159).

Asimismo, lo indican Castro y Regattieri (2012), quienes mencionan la existencia de relaciones conflictivas, así lo muestran al mencionar la interacción familia-escuela “esta interacción no siempre es cordial y solidaria. Puede ser una relación tramposa, en donde no todo lo que brilla es oro, o un diálogo (im)posible” (p. 33). Además, se considera que ante el fracaso escolar, tanto la familia como la institución se atribuyen mutuamente las culpas, lo que genera distanciamiento entre ambas instancias (Castro y Regattieri, 2012).

Igualmente, se consideran como factores de la participación familiar, el modelado de sus propios padres, la percepción sobre la eficacia de su actuar ante los procesos de aprendizaje de sus hijos y las oportunidades de participación que brinda la escuela (Pizarro et al, 2013).

En forma similar, para lograr la participación de la familia se debe considerar la formación que permita participar a los familiares y que la institución educativa los incluya en la toma de decisiones (Rivas y Ugarte, 2014). Es decir, que el rol dado a los padres de familia dentro de las instituciones educativas se encuentra condicionado a la apertura de la institución hacia la participación familiar.

A nivel de institución educativa, la participación de los padres implica su inclusión “en el consejo escolar, en las asociaciones de padres y apoderados, en escuelas para padres y en fiestas, celebraciones o exposiciones de la escuela” (Pizarro et al., 2013, p. 279).

Así, la relación que se establece en la institución y la familia está asociada con la participación que muestren los padres (Pizarro, et al., 2013). No obstante, “la evidencia en cuanto a la participación parental suele ser un tanto confusa, debido a que no está claramente definido qué se entiende por participación ni a qué resultados está asociado” (Pizarro, et al., 2013, p. 279).

En otro aspecto, se considera que las familias deben ser abordadas bajo una perspectiva sistémica y no con posturas asistencialistas, mecanicistas y fragmentadas (Londoño y Ramírez, 2012). La perspectiva sistémica implica “identificar y describir alternativas que promuevan la participación e interacción de cada uno de los integrantes de la familia en los procesos de intervención” (Londoño y Ramírez, 2012, p. 196). Por tanto, se reconoce esta postura como la idónea, la cual brinda mayor valor al contexto familiar, otorgando un aspecto activo y valorado para el trabajo realizado en las instituciones educativas.

### **2.3. Rol de la psicopedagogía ante la cultura organizacional y su influencia en los problemas emocionales y de conducta**

Es reconocido el papel de la psicopedagogía en la atención de estudiantes que presenten barreras en su aprendizaje, en palabras de Cabrera y Betancourt (2010, p. 904) esta “surge para definir un tipo de conocimiento pedagógico y psicológico, el referido a situaciones educativas con necesidades especiales, o diferenciadas”, los cuales en algunos casos pueden ser caracterizados como estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Dichos estudiantes, se encuentran inmersos en instituciones educativas. Por ende los ámbitos de acción de un profesional en psicopedagogía incluyen los contextos educativos formales (Cabrera y Betancourt, 2010), lo cual implica el concebir su accionar dentro de instituciones educativas, las cuales poseen su propia cultura organizacional.

Por lo anterior, la psicopedagogía es una disciplina que se encuentra condicionada a sus posibilidades de actuación en los centros educativos, como es mostrado en Fernández y Fernández (2006, p. 52) “Evidentemente, las variables organizativas tienen una singular importancia en las posibilidades y manera cómo estos profesionales se relacionen, implican y concretan su actuación”, sea como un profesional externo o alguien que forma parte del centro escolar.

Es así cómo desde el accionar psicopedagógico, se puede concebir a las instituciones educativas como espacios que poseen su propia cultura, la cual puede posibilitar u obstaculizar tanto el rol del profesional en psicopedagogía, como el adecuado desempeño de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Lo que implica, la necesidad de que los profesionales en psicopedagogía, sean capaces de intervenir positivamente en los centros educativos, sirviéndose de las características propias de estos para procurar un adecuado abordaje de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.



Por tanto, la psicopedagogía puede aportar orientaciones sobre cómo incidir en una cultura organizacional. Esto mediante el planteamiento de estrategias que incidan primeramente en la optimización de un adecuado clima laboral, para luego fomentar valores que permeen en la cultura organizacional. A su vez, puede brindar orientaciones relacionadas con el fomento de creencias o ideas que permitan mejorar las acciones de una institución educativa. Además, de promover estrategias que potencien una adecuada comunicación organizacional, y la participación eficaz de todos los miembros de la institución educativa.

Es así como, los sustentos teóricos que fundamentan la investigación conciben a los estudiantes como actores en la cultura organizacional que se construyen a sí mismos influenciados por este contexto provisto de interacciones. A la vez, que dicha cultura también se crea en un marco relacional y en respuesta a las particularidades de sus miembros.

### **Capítulo III: Marco Metodológico**

En el presente capítulo se plantea el proceso aplicado en la investigación. Por lo que se muestran las características para definir la investigación de acuerdo con el paradigma naturalista interpretativo, así como las premisas que señalan un enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación fenomenológica. Igualmente, se especifica el alcance temporal, los procedimientos, sujetos, técnicas e instrumentos de investigación y las categorías de análisis.

#### **3.1. Paradigma de investigación: naturalista interpretativo**

Mediante el reconocimiento de las interpretaciones de los participantes sobre la realidad en la cual conviven, se obtuvieron las conclusiones que permitieron observar la influencia de la cultura organizacional en las manifestaciones de estudiantes con problemas emocionales y de conducta, lo cual coincide con el abordaje de una investigación bajo el paradigma naturalista interpretativo, ya que en dicho paradigma la realidad es comprendida a través del análisis de las interpretaciones y percepciones de los sujetos (Ricoy, 2006).

Asimismo, dicho paradigma permite una apreciación del contexto donde se sitúa la realidad a abordar, ya que las interpretaciones de los participantes de la investigación fueron reflexionadas acorde a las características propias de la institución educativa en la cual se encuentran.

Igualmente, la investigación se basa en la comprensión de un contexto educativo definido, el cual fue una institución educativa, por lo que no se busca generalizar los resultados a otras instituciones, sino solamente conocer a profundidad el contexto seleccionado, aspecto que es parte de las características propias del paradigma naturalista interpretativo, en donde los resultados no logran ser generalizados. Así lo señala Ricoy, (2006) “no busca la generalización, la realidad es dinámica e interactiva” (p. 16).

### **3.2. Enfoque de investigación: cualitativo**

En concordancia con el paradigma naturalista interpretativo, se empleó el enfoque de investigación cualitativo. Por lo tanto, el procedimiento a seguir durante la investigación fue inductivo, ya que se basó en la recopilación de las interpretaciones de los participantes para posteriormente obtener las conclusiones que condujeron a perspectivas teóricas. En forma semejante, sobre las características del enfoque cualitativo Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 8) expresan que “el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa”.

Lo anterior implica que el procedimiento de recolección de la información no mantiene un proceso lineal, por el contrario, el proceso es flexible, lo que permite partir de los datos obtenidos para la construcción de nuevos instrumentos o técnicas que permitan recopilar la información. Aspecto que caracteriza el procedimiento a seguir para la recolección de datos, pues fueron las percepciones de los participantes la base para plantear el proceso aplicado durante la investigación. En forma similar, Hernández et al. (2014) plantean que “El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (p.9).

En relación con lo anterior, las técnicas que se aplicaron para la recolección de datos no corresponden a instrumentos estandarizados, por el contrario, las mismas corresponden a elaboraciones de la investigadora sometidas a adecuados procesos de validación.

### **3.3. Diseño de investigación: fenomenológica**

La cultura organizacional surge con base en las características propias de una institución educativa. Sus participantes y contexto comunal, influyen en la

ejecución de los procesos dados en los centros escolares, lo cual crea un espacio definido por las interacciones de los individuos que en ella se encuentran, y sus percepciones sobre lo que acontece en la institución.

Es así como se puede observar la cultura organizacional mediante las relaciones establecidas entre sus actores, cuyas interpretaciones sobre lo que ocurre permite comprender las acciones dadas dentro de la institución. En el caso de la presente investigación, se buscó analizar específicamente cómo se encuentra relacionada la cultura organizacional con las acciones de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Para lo cual fue necesario abordar las interpretaciones de los actores de la institución, lo cual es factible mediante la aplicación de investigaciones con diseño fenomenológico.

Este diseño será ejecutado aplicando diferentes técnicas de recolección de información como entrevistas y grupos focales, para profundizar en las percepciones de los individuos del centro escolar. Lo anterior, con el fin de proporcionar mayor comprensión sobre los hechos dados en una institución educativa. Lo cual forma parte de las características de investigaciones fenomenológicas, ya que en este diseño de investigación “las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales” (Hernández et al., 2014, p. 515).

Con base en lo explicado, se conducirá el proceso de investigación a una inmersión en el contexto institucional. Primeramente, con la aplicación de las técnicas para recolectar la información, la cual puede conducir a nuevos acercamientos y otras perspectivas sobre el proceso a seguir en la investigación, de tal forma que se logre recopilar las interpretaciones y percepciones de los participantes, para posteriormente proceder a su respectivo análisis. Igualmente, coincide con Hernández et al. (2014, p. 515), pues la investigación fenomenológica “pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente”.

### **3.4. Alcance temporal: transversal**

La investigación se colocó en un espacio temporal definido: el presente. Por lo que las interpretaciones recopiladas, correspondieron a percepciones de la realidad inmediata, en la que coexisten los diferentes participantes. Por tanto, fue necesaria una única aproximación al centro escolar, en un único lapso definido, donde los instrumentos y técnicas aplicados indagaron información sobre la convivencia actual de los miembros de una comunidad educativa, en cómo perciben la influencia de la cultura organizacional presente en la institución.

El mencionar la aplicación de instrumentos en un momento único coincide con un diseño de investigación transversal, pues estos tipos de investigaciones “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández et al., 2014, p. 151).

### **3.5. Procedimientos**

#### **3.5.1. Diseño de la investigación**

Al concebir la idea de investigación, se inició la búsqueda de referentes teóricos en investigaciones relacionadas con la temática, que permitieran crear un panorama completo sobre la teoría existente y con ello formular los objetivos. Así se concibieron tres áreas con las cuales se analizó la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes: las acciones organizacionales, las interacciones entre los miembros de la institución y los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Luego de plantear los ejes de la investigación, se prosiguió con una revisión teórica más exhaustiva, en la cual se seleccionaron referentes teóricos que fundamentaran las principales temáticas de la investigación, como lo son la

concepción de los problemas emocionales y de conducta y la cultura organizacional.

Posterior a la selección de los fundamentos teóricos, se prosiguió con el diseño metodológico, en el cual se plantearon los criterios para seleccionar a los participantes, se plantearon las categorías de análisis en concordancia con los objetivos planteados y se confeccionaron los instrumentos, de tal forma que el proceso seleccionado permitiera obtener la información en torno a los tres objetivos específicos.

### **3.5.2. Selección y diseño de las técnicas de investigación**

En concordancia con las características de las investigaciones con un diseño fenomenológico, se decidió emplear entrevistas y grupos de enfoque. Ambas técnicas se seleccionaron de acuerdo a las características de los participantes en la investigación.

Para el diseño de las técnicas, se decidió confeccionar instrumentos semiestructurados, ya que dan libertad para introducir nuevas preguntas durante su aplicación (Hernández et al., 2014).

Igualmente, en la confección de los instrumentos, se emplearon criterios como: ajustar las preguntas y el orden a las características de los participantes, emplear únicamente preguntas abiertas y adecuar el vocabulario a los participantes (Hernández et al., 2014).

Asimismo, los instrumentos responden a lo planteado en los objetivos específicos de la investigación, ya que las preguntas formuladas se encuentran divididas por las categorías que se plantean en dichos objetivos.

Además, se decidió abordar la temática en una institución educativa para abordar su cultura organizacional en una forma conjunta, para lo cual fue necesario involucrar la participación de representantes de todos los miembros del centro

educativo: director, docentes, cocineras y conserjes, padres de familia y estudiantes. Por lo tanto, se confeccionó un instrumento para cada grupo de miembros del centro educativo.

### **3.5.3. Ejecución del trabajo de campo**

#### **3.5.3.1. Selección de la institución educativa y de los participantes de la investigación**

La primera actividad ejecutada en el proceso de investigación fue la selección de la institución educativa, lo cual se realizó posterior al establecimiento de los criterios de selección. Esto implicó una visita a la institución con mayores posibilidades de acceso, con el fin de indagar el cumplimiento de los criterios y la disponibilidad de los posibles participantes, para colaborar en el proceso de investigación.

Posteriormente se realizó una segunda visita, en esta se seleccionó el personal, estudiantes y encargados que participarían en la investigación, con base en la información proporcionada por la directora y docente de Educación Especial representante del Comité de Apoyo. Además, en dicha visita se dio un acercamiento con los participantes, miembros de la institución educativa, con el fin de establecer las fechas y lugar de las futuras entrevistas. Asimismo, se indagó con los docentes respectivos, los datos que permitieran contactar a los posibles encargados participantes y a aquellos a cargo de los estudiantes seleccionados.

### **3.5.3.2. Aplicación de las entrevistas al personal de la institución**

Posterior a coordinar con los participantes, se procedió a realizar la aplicación de las entrevistas. Cada entrevista se aplicó en la institución educativa, en un espacio donde se dieran la menor cantidad de interrupciones posibles, tal como la dirección o las aulas del centro escolar. Así, la entrevista realizada a la directora, cocinera y conserje se realizaron en la dirección y las entrevistas a los docentes se realizaron en sus respectivas aulas, fuera del horario escolar.

Además, las entrevistas se aplicaron en el siguiente orden: directora, servidora del comedor, conserje, docente de Educación Especial, docente #1 y docente #2. Pues se consideró idóneo ordenar las entrevistas de acuerdo con su función en el centro educativo.

Cabe señalar que, antes de efectuar cada entrevista se realizó la lectura y firma de los documentos Fórmula de Consentimiento Informado (Anexos 6, 7 y 8).

### **3.5.3.3. Acercamiento a encargados**

Al finalizar las entrevistas se inició el acercamiento a los encargados de los estudiantes, en algunos casos para solicitar su participación y en los otros para solicitar la autorización para que los estudiantes seleccionados participaran. Para ello, se realizaron visitas a los hogares, en ellas se les informó sobre la investigación y se completaron las Fórmulas de Consentimiento Informado (Anexos 9 y 10), además se dio a conocer la posible fecha de la aplicación de los grupos de enfoque.



#### **3.5.3.4. Aplicación de grupos de enfoque**

Los grupos de enfoque se aplicaron en un salón de la comunidad de San Martín, un día sábado, ya que era el día con mayores posibilidades para que los encargados lograran participar e igualmente no interfiriera con las lecciones de los estudiantes.

De esta forma, se aplicó el primer grupo de enfoque, el dirigido hacia los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, el cual se llevó a cabo durante un lapso de 25 minutos.

Luego se aplicó el grupo focal de los padres o encargados de algunos de estos estudiantes, este tuvo una duración de 40 minutos, en la cual todos los encargados participaron activamente.

#### **3.5.3.5. Procesamiento de los datos**

Posterior a aplicar cada instrumento se procedió a la transcripción de datos en audio a su forma escrita. Es así como, con la información recopilada en las entrevistas y grupos de enfoque se inició el análisis de los datos, al emplear el procedimiento que se describirá a continuación.

#### **3.5.4. Análisis de los datos**

El procedimiento llevado a cabo para analizar los datos se basó en las categorías de análisis propuestas; lo cual implicó la detección de unidades de análisis provenientes de los datos recopilados, estas, a su vez, fueron evaluadas y agrupadas en las categorías de análisis planteadas previamente. Este proceso se llevó a cabo empleando matrices de información.

Al comparar los contenidos en las matrices surgieron temas, los cuales conformaron la información contrastada con teoría ya existente o analizada en relación con la temática y su injerencia en la cultura organizacional que influye en estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Además, al emplear diferentes fuentes de información, se cumplió con el principio de triangulación de datos, el cual consiste en: “utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección” (Hernández et al., 2014, p.418). En la presente investigación, dicho método se evidencia en la aplicación de los instrumentos a diferentes participantes de la investigación (directora, docentes, padres de familia, estudiantes con problemas emocionales o de conducta, conserje y servidora del comedor escolar).

### **3.5.5. Planteamiento de conclusiones y recomendaciones**

Al plantear las conclusiones se retomaron los tres objetivos específicos de la investigación, así como las categorías planteadas, por lo que se presentaron las conclusiones de acuerdo a cada uno de los objetivos establecidos.

Además, este proceso permitió reflexionar sobre las recomendaciones, las cuales se realizan como sugerencias en donde la información obtenida en la investigación puede aplicarse al contexto abordado, así como verse enriquecida en futuros procesos de investigación.

### **3.6. Sujetos y/o fuentes de investigación**

La investigación se realizó en la Escuela San Martín, dicha institución corresponde a un centro educativo Dirección 2, ya que cuenta con una matrícula de 203 estudiantes. Esta institución pertenece al Circuito Escolar 01 de la Dirección Regional de San Carlos y se encuentra ubicada en la comunidad de Venecia de San Carlos. Los criterios para seleccionar la institución fueron: presencia del

mismo director escolar en la institución durante el año 2015 y 2016, presencia de la mayoría del personal que laboró en dicha institución en el año 2015, presencia de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Aún cuando se analizó la influencia de la cultura organizacional en el tiempo presente se seleccionó una institución en la que tanto el director como la mayoría del personal laborara durante el 2015 y el 2016, pues se consideró más enriquecedor analizar culturas organizacionales que han tenido mayor tiempo para establecerse en el centro escolar.

Con relación al personal de dicha institución, primeramente participó la directora del centro escolar, quien presenta un grado académico de Licenciatura en Administración Educativa, posee 40 años de experiencia laboral en el ámbito educativo y 7 años de trabajar en la Escuela San Martín.

Para la selección de la servidora del comedor, se tomó como criterio el poseer mayor tiempo de laborar en la institución, es así como la cocinera seleccionada posee un año y medio de laborar en dicho centro escolar. Por otro lado, en relación con la conserje, la institución solamente cuenta con una servidora, quien posee 5 años de laborar en ella.

También participaron tres docentes, de ellos dos docentes de I y II Ciclo y una docente de Educación Especial que labora en un Servicio de Problemas de Aprendizaje, quienes se seleccionaron con base en los siguientes criterios: laborar en la institución mínimo desde el año 2015, atender estudiantes con problemas emocionales y de conducta, mayor cantidad de años de experiencia como docentes.

Los docentes de I y II Ciclo poseen como grado académico licenciatura, uno de ellos posee 29 años de trabajar como docente, mientras que el otro docente posee 20 años. Ambos han laborado durante 9 años en la institución seleccionada.

En relación con la docente de Educación Especial, esta posee un grado académico de licenciatura en dicha área, no obstante continúa estudiando, pues

actualmente cursa la Licenciatura en Administración Educativa. Además, posee 12 años de experiencia laboral como docente y 4 años de trabajar en la Escuela San Martín.

Igualmente, participaron cinco estudiantes en total, quienes fueron seleccionados al azar basado en la lista de estudiantes con problemas emocionales o de conducta, proporcionada por la institución. Los estudiantes se ubican escolarizados de la siguiente forma: una estudiante en tercer grado, dos estudiantes en cuarto grado, un estudiante en quinto grado y otro en sexto grado. De ellos solamente dos han repetido una vez un grado.

Además, como apoyos brindados por la institución, tres de los estudiantes han asistido al Servicio de Problemas de Aprendizaje brindado por el centro educativo. En forma similar, todos reciben como apoyo la aplicación de adecuaciones curriculares no significativas. También, la institución ha gestionado, para dos de los estudiantes, referencias a servicios de salud por sospechas de trastornos de atención.

En otro aspecto, como características de los estudiantes se encuentra que uno de ellos posee diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, otra estudiante se encuentra en evaluación médica por sospechas de presentar Trastorno de Ansiedad, mientras que otros dos estudiantes presentan características de conductas desafiantes hacia la autoridad, conductas disruptivas en la clase y conductas ocasionalmente violentas. Y por último, una de las estudiantes presenta retraimiento y desmotivación hacia la clase.

Por otro lado, se incluyeron cinco padres de familia o encargados de estudiantes con problemas emocionales y de conductas, los cuales se seleccionaron al azar, con base en la lista brindada por la institución. No obstante, solamente se presentaron cuatro encargados, la quinta encargada justificó su ausencia por motivo de enfermedad.

De los encargados presentes, dos son madres de los estudiantes, y las otras dos son tías de los niños, quienes tienen la función de encargadas, una de ellas por razones de trabajo de la madre y otra porque la madre de los niños murió y ella asumió su cuidado. Cabe señalar que las encargadas tienen estudiantes que cursan segundo, cuarto, y sexto grado.

Una de las encargadas tiene un estudiante con diagnóstico de Déficit de Atención, mientras que otras de las encargadas tienen estudiantes que muestran conductas disruptivas, agresivas o escapistas y estudiantes con muestras de tristeza, retraimiento y baja autoestima.

Aunado a lo anterior, dos encargadas son nicaragüenses y las otras dos costarricenses. En relación con su grado de escolarización, una de ellas presenta primaria incompleta, dos poseen la primaria completa y una de ellas secundaria incompleta.

En síntesis, la investigación contó con la participación de quince sujetos de investigación, distribuidos entre el personal de la institución, encargados y estudiantes.

### **3.7. Técnicas de investigación**

Como se puede observar en la información presentada anteriormente, en la recolección de datos se aplicaron dos técnicas: entrevistas y grupos de enfoque.

#### **3.7.1. Entrevista**

Para recopilar las percepciones de los participantes, se aplicaron entrevistas a profundidad que permitieron abordar temáticas sobre la interpretación de la cultura organizacional y su influencia en los estudiantes. Según Hernández et al. (2014, p.418) dicha técnica “es más íntima, flexible y abierta (King y Horrocks, 2009).

Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)".

Las entrevistas aplicadas fueron semiestructuradas, lo cual implica que se emplearon guías con preguntas, pero a la vez se realizaron preguntas adicionales cuando se consideró necesario, para ampliar información importante. Esta característica es definida en Hernández et al. (2014, p.19), de la siguiente forma:

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Además, el registro de los datos recopilados en las entrevistas, se realizó mediante las grabaciones de audio, las cuales fueron autorizadas previamente por los participantes. Luego, dichas grabaciones fueron convertidas en textos escritos. Posterior a registrar en forma escrita las interpretaciones de los participantes, se procedió a su respectivo análisis.

Las entrevistas fueron aplicadas a la directora de la institución, la servidora del comedor estudiantil, la conserje, los tres docentes seleccionados. En total se aplicaron seis entrevistas.

### **3.7.2. Grupos de enfoque**

Otra técnica aplicada es la denominada Grupos de Enfoque, la cual consiste "en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal" (Hernández et al., 2014, p. 460). Esta técnica permitió conocer las opiniones de los participantes sobre las temáticas que la investigación abordó.

En forma similar a las entrevistas, los grupos de enfoque se aplicaron en forma semiestructurada, donde se empleó una guía de preguntas establecidas con anterioridad, pero se permitió realizar preguntas adicionales cuando se consideró pertinente.

Se realizaron dos grupos de enfoque, primeramente con un grupo de cinco estudiantes que presentan problemas emocionales o de conducta y posteriormente un grupo compuesto por cuatro padres de familia de estudiantes con dicha condición.

Cabe señalar que se seleccionó dicha técnica, pues se consideró que era la más idónea para el tipo de población, pues como fue descrito anteriormente, se caracteriza por darse en un ambiente relajado y el darse en grupo permite que niños y encargados se expresen con mayor facilidad.

### **3.8. Instrumentos de investigación**

Se confeccionaron cinco instrumentos de investigación, correspondientes a tres entrevistas semiestructuradas y dos grupos de enfoque, los cuales corresponden a los siguientes:

#### **3.8.1. Guía de entrevista #1**

Este instrumento corresponde a una guía de entrevista semiestructurada de nueve preguntas (Anexo 1). Tiene como objetivo conocer la percepción de la directora de la institución sobre las acciones organizacionales realizadas para la atención eficaz de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, los vínculos entre docentes y estudiantes, la participación familiar, la influencia de las relaciones sociales entre el personal de la institución en el ambiente escolar y los efectos de las interacciones dadas en la institución con respecto a la manifestación de problemas emocionales y de conducta.

### **3.8.2. Guía de entrevista #2**

En similitud con el anterior, este instrumento (Anexo 2) es una entrevista semiestructurada, con un total de seis preguntas, busca conocer la opinión de la servidora del comedor escolar y de la conserje sobre aspectos de la cultura organizacional de la institución seleccionada. Dichos aspectos incluyen las interacciones sociales entre el personal que labora en la institución y su influencia en las prácticas institucionales, las acciones aplicadas para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta y los efectos producidos por las interacciones observadas en la institución en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

### **3.8.3. Guía de entrevista #3**

Este instrumento (Anexo 3) se encuentra dirigido a docentes de la institución seleccionada, mediante el planteamiento de nueve preguntas, tiene como fin determinar las percepciones sobre las acciones organizacionales para atender adecuadamente a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, los vínculos entre docentes y estudiantes, la participación familiar, las relaciones sociales entre el personal de la institución, y los efectos de las interacciones sobre la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

### **3.8.4. Guía para grupo focal #1**

Para conocer las percepciones de los estudiantes sobre sus vínculos con el docente y las interacciones sociales dadas entre el personal del centro educativo, se aplicará este instrumento (Anexo 4), el cual es una guía semiestructurada con un total de tres preguntas, para realizar un grupo focal con los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.



### **3.8.5. Guía para grupo focal #2**

Este instrumento (Anexo 5) tiene como finalidad indagar sobre la percepción de los padres de familia de estudiantes con problemas de conducta sobre las acciones institucionales para atender a sus hijos o hijas, la participación familiar en la institución, la opinión sobre los efectos del clima institucional generado por las diferentes interacciones dadas dentro de la institución. Lo anterior, mediante la aplicación de una guía semiestructurada que contiene cinco preguntas.

### **3.9. Descripción y validación de instrumentos**

Los instrumentos aplicados corresponden a guías de entrevistas y guías de grupo focal, por lo que no son instrumentos estandarizados, por el contrario, fueron elaborados específicamente para la población a la cual se encuentran dirigidos. Además, presentan como características la división de las preguntas por las temáticas que abordan, así como la presencia exclusiva de preguntas abiertas que permitieron la expresión de las percepciones de los participantes.

En otro aspecto, para asegurar la confiabilidad y validez de los instrumentos, estos fueron sometidos a un proceso de validación, en el cual se llevaron a cabo dos procedimientos, primeramente ser analizados por expertos y posteriormente ser aplicados en una prueba piloto.

Con respecto al juicio de los expertos, esta forma de validar corresponde “al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con expertos en el tema” (Hernández et al., 2014, p. 204).

En la valoración de los instrumentos elaborados se contó con el criterio de dos expertas, quienes cuentan con experiencia en el área de investigación, y en el ámbito educativo. Dichas expertas brindaron correcciones como: reducción del número de preguntas, mejorar la redacción en algunas preguntas, dividir las preguntas por las temáticas que abordan y adaptar el vocabulario a la muestra seleccionada. Dichas

correcciones permitieron realizar las modificaciones pertinentes para optimizar los instrumentos.

Posterior a someter los instrumentos al juicio de las expertas, se aplicaron a una población con características similares a las presentes en la institución donde se realizó la investigación, esto se denomina prueba piloto, lo cual según Hernández et al. (2014, p. 210) “consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados”.

Para seleccionar la población donde aplicar la prueba piloto, se basó en la existencia de características similares a las presentes en la población con la que se realizó la investigación; por lo que se escogió una población que perteneciera a una institución con características semejantes, tales como: pertenecer al mismo circuito escolar, tener docentes y director escolar que estuvieran presentes en el año 2015 y 2016, y contar con estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

La aplicación de la prueba piloto permitió observar cómo fueron interpretadas las preguntas, lo que facilitó adecuar el vocabulario empleado y evaluar si la información obtenida correspondía con lo esperado. Posterior a la aplicación, se mejoró la redacción de algunas preguntas, de tal forma que posibilitó la adaptación de las mismas para mejorar la confiabilidad de los instrumentos.

### 3.10. Categorías de análisis

Objetivos	Categorías de análisis	Definición conceptual	Instrumentos
<p>Identificar las acciones de organización institucional en la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de San Carlos, para la atención eficaz de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.</p>	<p>Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.</p>	<p>De acuerdo con Villalta (2013) la organización escolar incluye regularidades de funcionamiento y gestión dadas en una institución educativa; por lo que en esta categoría se incluyen aquellas acciones como: procedimientos para atender a los estudiantes y criterios para seleccionar a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, las recomendaciones brindadas por la dirección para trabajar con dichos estudiantes y las acciones que se evidencia en las aulas, recreo y comedor escolar con respecto a la atención que se le brinda a los</p>	<p>Guía de entrevista N°1 preguntas 1, 2 y 3.</p> <p>Guía de entrevista N°2, preguntas 1, 2, 3.</p> <p>Guía de entrevista N° 3 preguntas 1, 2 y 3.</p> <p>Guía de grupo focal N° 2, pregunta 1.</p>

		estudiantes mencionados,	
<p>Determinar las percepciones del personal de la institución, padres de familia y directora sobre las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa de la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de San Carlos.</p>	<p>Interacciones que generan vínculos entre docentes y estudiantes.</p>	<p>El vínculo entre docentes y estudiantes se desarrolla a partir de interacciones positivas, relacionadas con lazos de complicidad y acuerdos entre docentes y estudiantes (Mora y Piedra, 2015). Por tanto, esta categoría contempla aquellas acciones relacionadas con aceptación, apoyo, reconocimiento y afecto entre docentes y estudiantes (Vío et al., 2011).</p>	<p>Guía de entrevista N° 1, pregunta 4.</p> <p>Guía de entrevista N°3, pregunta 4.</p> <p>Guía de grupo focal N° 1, pregunta 1</p>
	<p>Interacciones entre la familia de los estudiantes con el personal que labora en la institución</p>	<p>De acuerdo con Pizarro et al. (2013), la participación familiar involucra tanto las oportunidades para participar que brinda la institución, como el</p>	<p>Guía de entrevista N° 1, pregunta 8.</p> <p>Guía de entrevista N° 3, pregunta 8.</p>

		<p>involucramiento en actividades de la escuela o en comités institucionales. Además, en esta categoría se abordará la respuesta que el personal brinda ante dicha participación familiar dentro de la institución, es decir las percepciones que ambos tienen sobre la relación social que existe entre ambos.</p>	<p>Guía de grupo focal N° 2, pregunta 2.</p>
	<p>Interacciones entre el personal que labora en la institución</p>	<p>Esta categoría incluye las interacciones de índole laboral mencionadas por López et al. (2014) reuniones, comunicaciones y encuentros informales, como también las interacciones de índole social, acciones que se dan en la institución en relación con los otros miembros (Spillane et al. 2007). Además, en esta categoría</p>	<p>Guía de entrevista N° 1, pregunta 6.</p> <p>Guía de entrevista N° 2, preguntas 4, 5.</p> <p>Guía de entrevista N° 3, pregunta 6.</p> <p>Guía de grupo focal N° 1, pregunta 2.</p>

		se incluye el componente emocional, mencionado por Mora y Piedra (2015), como resultado de la interacción a lo interno de un grupo.	
Identificar los posibles efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa de la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de San Carlos.	Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta de las interacciones dadas entre los miembros de la comunidad escolar.	Fernández y Cuadrado (2008, p.1) consideran que “El tipo de interacción y relación que se establece entre dos o más interlocutores incide en gran medida en sus procesos cognitivos y en sus disposiciones emocionales”, por lo que esta categoría contempla los efectos de las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, los cuales pueden estar relacionados con las	<p>Guía de entrevista N°1, preguntas 5, 7 y 9.</p> <p>Guía de entrevista N°2, preguntas 4.</p> <p>Guía de entrevista N°3, preguntas 5, 7, 9.</p> <p>Guía de grupo focal N° 1, pregunta 3</p> <p>Guía de grupo focal N° 2, preguntas 3, 4 y 5.</p>

		características del comportamiento de los estudiantes en los estudiante, así se analizará si las conductas negativas aumentan o disminuyen y cuáles serían las conductas afectadas o cuáles habilidades tienden a mejorar.	
--	--	--	--

Al concluir este apartado, se puede señalar que la investigación presenta un diseño fenomenológico, en el cual se emplearon entrevistas y grupos enfoque para conocer las percepciones de los participantes respecto a la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. La investigación se aplicó en una institución educativa, en donde participaron directora, conserje, cocinera, docentes, encargados y estudiantes. Además, se plantearon categorías de análisis que orientaron la confección de instrumentos y posteriormente el análisis de la información.



## Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación a partir de tres áreas:

- Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.
- Interacciones sociales en la institución educativa.
- Efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las interacciones sociales entre los miembros de la institución

Estas temáticas incluyen la agrupación de categorías establecidas previamente, que a su vez pueden contener subcategorías surgidas durante la investigación. Con respecto a la temática: acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, la categoría establecida y surgimiento de subcategorías se presentan de la siguiente forma:

**Figura 1.** Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

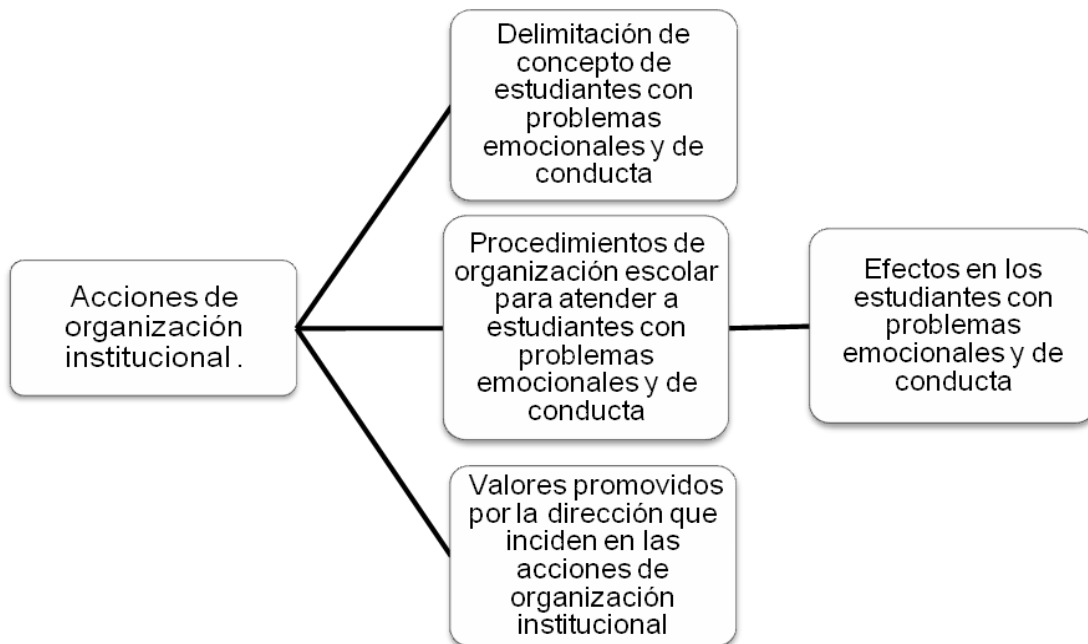
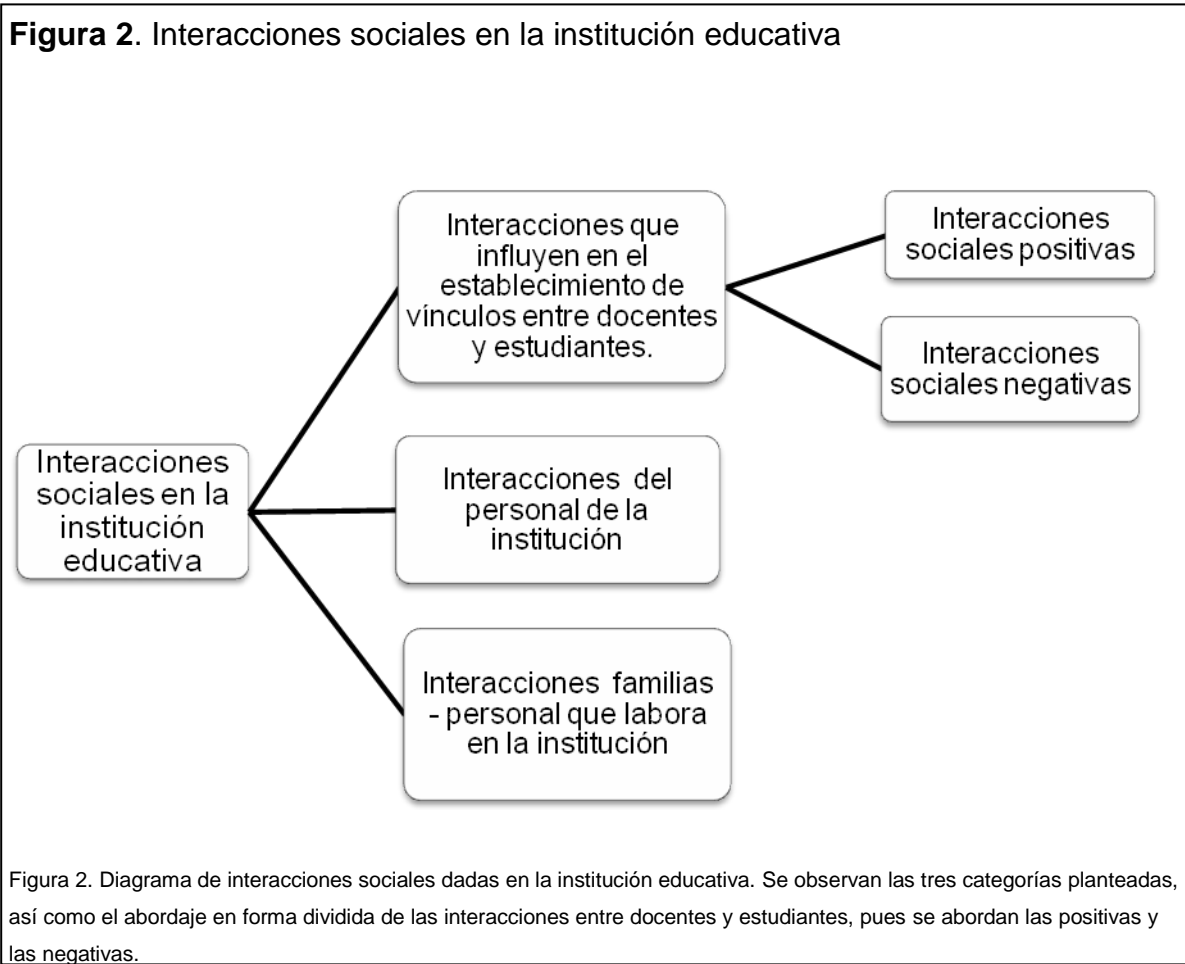


Figura 1. Diagrama de acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se puede observar cómo de las acciones de organización institucional se despliegan tres subcategorías y cómo de la aplicación de procedimientos se dan efectos en los estudiantes.

En otro aspecto, en relación con la temática de "Interacciones sociales en la institución educativa", la información analizada se agrupó en las siguientes categorías, establecidas previamente de acuerdo al segundo objetivo planteado en la investigación:



Posteriormente, en relación con la tercera temática: "Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta", esta corresponde al tercer objetivo planteado en la investigación, y sus resultados se encuentran divididos en tres subcategorías: interacciones entre docentes y estudiantes, interacciones del

personal de la institución e interacciones familias-personal que labora en la institución. Además, en el siguiente diagrama se muestran los principales efectos que se identificaron en datos recopilados.

**Figura 3.** Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta

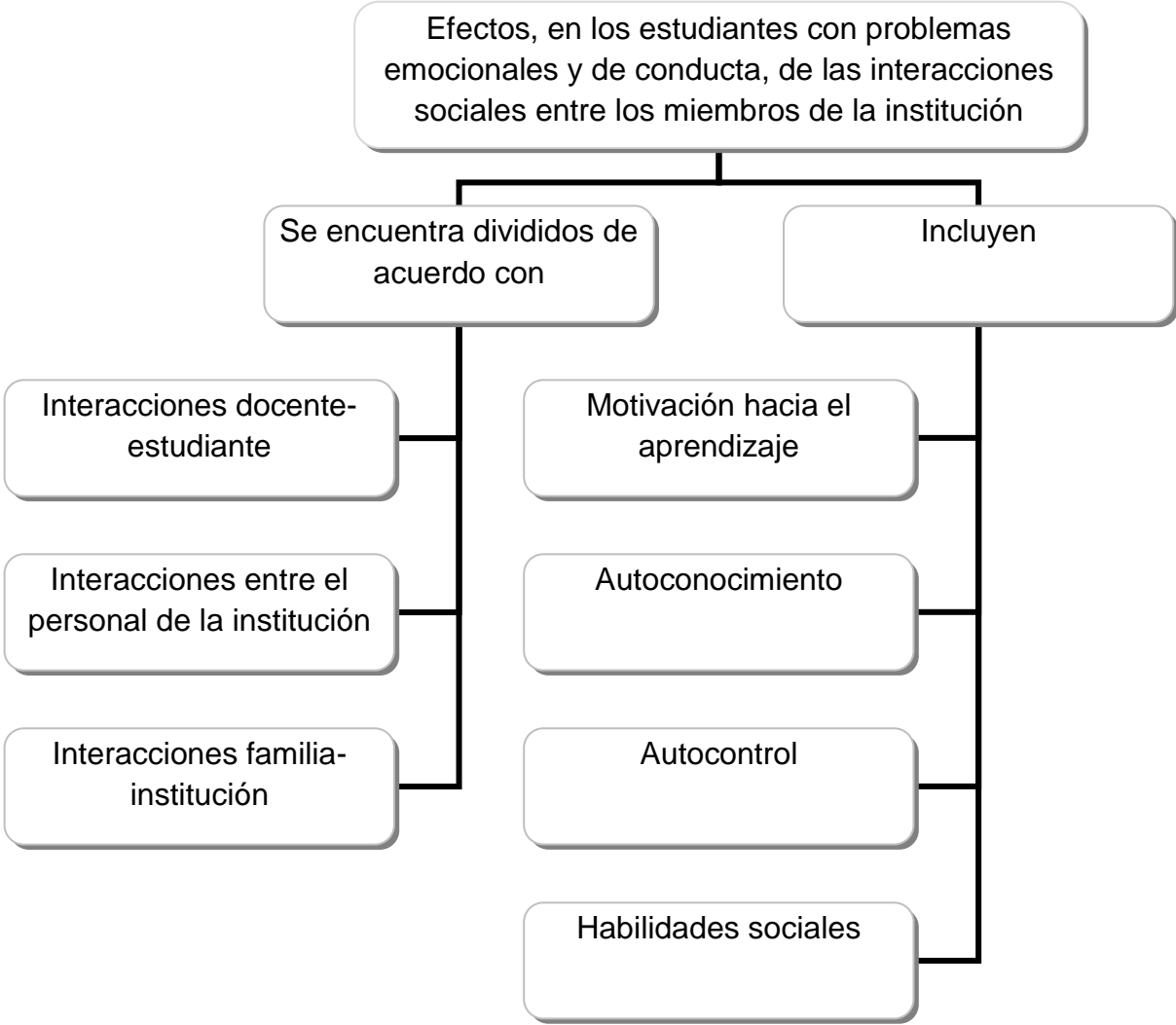


Figura 3. Diagrama de efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las interacciones sociales entre los miembros de la institución. A la izquierda, se observa cómo los efectos se encuentran divididos de acuerdo a las interacciones entre los miembros de la institución educativa y a la derecha se muestra los cuatro aspectos en los que las interacciones tienen mayor influencia.

Por su parte, al presentar los aportes recopilados en las entrevistas y grupos focales aplicados, se mencionarán los participantes de acuerdo a la siguiente identificación: directora, conserje, cocinera, docente E.E., docente #1, docente #2,

estudiante #1, estudiante #2, estudiante #3, estudiante #4, estudiante #5, encargado #1, encargado #2, encargado #3 y encargado #4. Además, la información presentada se verá contrastada con los soportes teóricos en los cuales se fundamenta la investigación.

#### **4.1. Acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta**

La información proporcionada por los docentes, directora, conserje, cocinera y encargados permitió analizar el primer objetivo de la investigación: “Identificar las acciones de organización institucional en la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de San Carlos, para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta”.

Dicha información mostró cómo las acciones de organización institucional para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta se encuentran relacionadas con la delimitación que el centro educativo posee sobre la conceptualización de dichos estudiantes. Igualmente, esta categoría presenta los procedimientos para atender a estudiantes con problemas emocionales y de conducta y los efectos que han generado en dichos estudiantes. Además, se mencionarán los valores promovidos por la dirección que inciden en las acciones de organización institucional. De esta forma se responde a la primera categoría de análisis planteada.

##### **4.1.1 Delimitación del concepto de estudiantes con problemas emocionales y de conducta**

Como es mencionado por Zaldívar (2016), la cultura organizacional incluye la existencia de creencias que condicionan el comportamiento de los miembros de la organización, por lo que es necesario -al analizar la influencia de la cultura

organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta- el reconocer cuál es el concepto que posee la institución sobre dichos estudiantes, ya que esta delimitación puede influir en la manera cómo los miembros atienden a esta población estudiantil.

Los datos recopilados en las entrevistas a la directora, docentes, conserje y cocinera, mostraron convergencias respecto a la definición de las características que poseen los estudiantes que presentan problemas emocionales y de conducta, ya que los seis participantes, coincidieron en señalar conductas como las siguientes: hiperactividad, desmotivación en clase, incumplimiento de las instrucciones, llanto ante llamadas de atención del docente, conductas escapistas, agresividad, hurto, vocabulario soez o insultante, timidez, mostrar dificultades para relacionarse socialmente con los demás y muestras de tristeza. Por tanto, no se registraron discrepancias sobre la delimitación del concepto de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

La delimitación existente, puede observarse en lo expresado por la directora de la institución: “si el niño es hiperactivo, si el niño es triste, si es retraído, si da muchas quejas, si llama mucho la atención, si pelea, si más bien se mantiene aislado, tímido, si no es sociable...” (Directora, 2016).

En forma similar la docente de Educación Especial indica:

Niño que no quiere trabajar (...) no acepta instrucciones o no las acata (...) constantemente se está poniendo de pie, un niño que si usted le dice alguna cosa o llora o hace berrinche (...) se hace el que no escucha, sigue haciendo lo que él quiere, se sale del aula cuando él quiere (...) algunos son agresivos, golpean a los compañeros, otros toman lo ajeno... (Docente E.E., 2016).

Sin embargo, tanto la conserje como la cocinera mencionan conductas observadas en sus campos de acción, no señalan posibles orígenes de dichas manifestaciones, aspecto que difiere de la directora y los docentes participantes, ya que estos asocian la presencia de las conductas mencionadas al ámbito familiar, argumentan que estas conductas son una expresión de lo que sucede en los hogares, por ejemplo, el docente #2 (2016) manifiesta que:

Hay estudiantes que digamos vienen de hogares muy desintegrados, al haber tanta desintegración pues emocionalmente para ellos se les hace todo un mundo. Y hay estudiantes que también tienen la desdicha de tener que ver a sus padres también peleándose, me imagino que hasta maltratándose y ofendiéndose de palabra y esos estudiantes llegan con todo eso a la escuela, entonces uno tiene que... A veces uno no se da cuenta de muchas cosas que pasan en la casa. Entonces emocionalmente todo eso llega a explotar a la escuela.

En forma semejante lo expresa la docente #1(2016):

Problemas son emocionales, el abandono, que la mamá se va y los deja ahí con la tía, con la abuela, con quien sabe quién y que el niño saber ¿a dónde? A veces se vienen sin desayunar, usted les ve aquella cara, aquel abandono (...) La situación económica de la familia está muy dura, entonces muchas veces los niños se traen todos esos problemas.

Estas afirmaciones, convergen con lo expuesto por Earle (2013), quien señala diferentes causas de problemas emocionales y de conducta asociadas a dicho

contexto, como el tamaño del grupo familiar, aspectos socioeconómicos, estilos de crianza y patrones de interacción entre padres e hijos

Es así como la directora y los docentes coinciden en asociar los problemas emocionales y de conducta con factores familiares, aspecto que también concuerda con Earle (2013), al indicar como en ámbitos educativos se da una tendencia a categorizar dichos problemas de acuerdo con el contexto familiar.

Igualmente, los datos descritos anteriormente, coinciden con los sustentos teóricos que señalan el origen multifactorial de los problemas emocionales y de conducta (MEP, 2005). Donde se indica al contexto familiar como un factor en la existencia de problemas emocionales y de conducta (O'Connell et al., 2009, de la Peña y Palacios, 2011).

Asimismo, dichas situaciones familiares terminan por expresarse en las instituciones educativas, sobre lo cual Arias (2009) hace referencia, al indicar cómo la presencia de conductas violentas en la escuela pueden haber sido aprendidas en el hogar; así como el considerar que los problemas de los estudiantes se los traen consigo a las aulas.

Es así como la delimitación del concepto de estudiantes con problemas emocionales y de conducta -que se presenta en la institución- está caracterizado por diferentes conductas, entre ellas: hiperactividad, desmotivación, agresividad, hurto, vocabulario soez, timidez, muestras de tristeza. A la vez que se considera la existencia de una relación entre dichas conductas y el contexto familiar, por lo cual lo que sucede en el ámbito familiar, los estudiantes lo manifiestan en la institución educativa, esto suele considerarse como parte de los problemas emocionales y de conducta presentados por los estudiantes.

Ante estas consideraciones sobre los problemas emocionales y de conducta, expresadas por el personal de la institución, la misma debe adoptar prácticas que permitan atender a estudiantes que presenten dichas problemáticas, las cuales serán abordadas seguidamente.

#### **4.1.2. Procedimientos de organización escolar para atender a estudiantes con problemas emocionales y de conducta**

La organización escolar conlleva la presencia de lineamientos que regulan el funcionamiento y gestión de la institución educativa (Villalta, 2013), en este caso, serán mencionadas aquellas regularidades que se relacionan con la atención de estudiantes con problemas emocionales y de conducta, recopiladas en la aplicación de las entrevistas a la directora, docentes, conserje, cocinera y en el grupo focal aplicado a los encargados.

En primer lugar, los docentes indican que al detectar la existencia de un problema emocional o de conducta, el primer paso que realizan, con el apoyo de la dirección del centro educativo, es indagar la causa de dicho comportamiento, así lo manifiesta el docente #2 (2016): “tiene uno que empezar por tratar de investigar”.

En forma similar lo expresa la docente #1, quien añade la importancia de observar y hablar con el estudiante para iniciar esta indagación, cómo se muestra a continuación:

Analizarlos o verlos ahí dentro del aula cómo son, la forma de comportarse, cómo se relaciona con los demás compañeros, la manera en que ellos, por ejemplo el de motivación a la hora de trabajar, entonces por ejemplo que uno les dice: -vamos al comedor o vamos a tener un trabajo y ellos están idos en otra cosa, entonces trato como de investigar a ver qué es el problema y entonces a través de diálogos con ellos me doy cuenta que el niño viene ya sea con problemas emocionales o problemas de equis... (Docente #1, 2016).



Esto no es mencionado por la directora del centro educativo, conserje o cocinera o encargados. No obstante la directora sí menciona, la importancia de que el docente sea capaz de comprender al estudiante, para atenderlo adecuadamente, así lo señala: “yo digo a mis subalternos a mis compañeros como les digo yo, yo les digo: bájense al nivel de niño, mírenlo a los ojos, gánense la confianza” (Directora, 2016).

En forma similar, la directora en concordancia con los docentes indican la aplicación de entrevistas dirigidas hacia los padres de familia. Pues la aplican como procedimiento al realizar la indagación de la posible causa de la conducta, como lo expresa la docente #1 (2016): “la directora nos recomienda, por ejemplo llamar al padre de familia”.

Y la directora también expresa: “...también muchas entrevistas con la mamá, apenas vemos casos difíciles yo mando a llamar a la mamá” (Directora, 2016).

Igualmente uno de los padres de familia expresó: “Me llama para decirme lo que hizo, cómo se portó, por qué no hizo la tarea, para pedirme cuentas del por qué no está cumpliendo” (refiriéndose a la docente que le imparte clases a su hijo). (Encargada #2, 2016).

Por tanto, se observa una coincidencia entre lo manifestado por la directora, docentes y encargados, ya que en los tres instrumentos aplicados se menciona aplicación de entrevistas a los padres de familia.

Además, la directora y docentes, añaden el requerimiento de leer los expedientes cuando los estudiantes que presentan problemas emocionales y de conducta, proceden de otra institución. Por tanto, la directora exterioriza: “buscamos información en el expediente si viene de otro centro educativo” (Directora, 2016).

Estos procesos donde el personal docente y directora de la institución investigan por diferentes medios la causa del problema emocional o de conducta, coincide con lo mencionado por Bravo et al., (2015), quienes indican la importancia de

indagar el origen de las conductas que muestran los estudiantes en las escuelas para brindar una adecuada atención.

Los anteriores procedimientos los realizan tanto los docentes en forma individual como en forma conjunta, mediante las reuniones de los comités institucionales: Comité de Apoyo Educativo y Comité de Evaluación, esto es confirmado por la directora quien señala:

En la institución existe un Comité de Apoyo, un Comité de Evaluación en donde yo también formo parte de los dos comités, entonces nos reunimos, analizamos el caso del estudiante o la estudiante y vemos ¡ehh!... buscamos información en el expediente si viene de otro centro educativo, lo analizamos y todos juntos... viendo los lineamientos de las políticas educativas, basándonos en eso y en la parte humana del niño, del entorno del niño, entonces nosotros tomamos una decisión sobre el niño. (Directora, 2016)

Y en forma semejante la docente #1 (2016) añade: “este buscar ayuda, ya sea con el comité, dependiendo del asunto ¡ehh!, acudimos con los dos comités, puede ser el Comité de Apoyo, el Comité de Evaluación, dependiendo la gravedad del asunto”.

El trabajo realizado por los comités es mencionado por los docentes y directora, no así por los encargados ya que no comentan asistir a reuniones de esta índole. Al igual que la conserje y servidora del comedor, lo cual es comprensible pues ambas servidoras no participan en dichas reuniones.

Por otro lado, este aspecto organizacional al trabajar en comités, permite observar una relación horizontal entre el director con los docentes, ya que en lo referido a estudiantes con problemas emocionales, las decisiones que se toman son conjuntas, lo cual concuerda con Spillane et al. (2007), quienes indican cómo -ante

labores pedagógicas-, el director tiende a trabajar en forma cooperativa con los otros docentes.

En forma similar, los participantes (docentes y directora) mencionan cómo la institución se organiza internamente para responder a los requerimientos que los estudiantes presentan: lo que se encuentra directamente relacionado con lo expresado por López et al. (2014), al indicar cómo las instituciones adaptan sus prácticas a las características de sus miembros, por lo que otro procedimiento definido por los participantes de la investigación es la búsqueda de orientación y atención de estudiantes, en el personal que muestra mayor relación con la temática de estudiantes con problemas emocionales y de conducta, en este caso la docente E.E.. Es así como los docentes buscan que ella los oriente, lo cual se muestra de la siguiente forma: “aquí la mayoría de ellos recurren a uno, recurren al docente de Educación Especial, para que le ayude, para que les diga cómo manejar” (Docente E.E., 2016).

Igual lo plantea el docente #2 (2016): “La compañera C, ella lo que atiende es problemas de aprendizaje, sin embargo ella a veces nos da sugerencias o nos recomienda ciertas estrategias que son apoyadas por la dirección”.

Asimismo, en concordancia con lo planteado por Spillane et al, (2007), se observa cómo la práctica en las instituciones se adapta para actuar en respuesta a una situación presentada: ya que además de brindar orientaciones, la docente de Educación Especial asume el rol de atender a estos estudiantes por la carencia de un profesional en esta área, aunque esto no se encuentre dentro de sus funciones explícitas, lo que concuerda con López et al. (2014), quienes mencionan cómo “en todos los centros existen determinadas funciones que son *encargadas* o simplemente asumidas por docentes que, sin cargo alguno que los habilite para ello, son reconocidos como la persona adecuada para realizarlas.” (p.62). De esta forma lo ilustran los participantes:

En la escuela no tenemos ese servicio, pero la niña C (docente de Educación Especial) a pesar de que no es en lo que ella está

nombrada, ella a veces trata de darnos el apoyo ahí con ciertas estrategias incluso ella en su servicio a veces atiende más niños de la cuenta, ¿verdad?. Y ahí incluidos muchos niños que tienen problemas emocionales. (Docente #2. 2016).

También lo ilustran los encargados: “incluso, niña C (docente de Educación Especial), le ayuda en la escuela y... y digamos en los trabajos de ella, es muy preocupada” (Encargada #1, 2016).

Por ende, se observa una coincidencia entre los sustentos teóricos descritos con lo manifestado por la directora, docentes y encargados, con respecto a la adaptación de funciones que ejecuta el centro educativo para responder ante los requerimientos que los estudiantes muestran. No obstante, sobre este aspecto la cocinera y conserje no hacen mención.

En forma similar, los participantes (directora, docentes y conserje), mencionan cómo en la institución todos los miembros de la misma participan en la aplicación de estrategias para responder a las conductas mostradas por los estudiantes, las cuales son aplicadas en forma colaborativa. Esto fue manifestado por los docentes y conserje, la directora, cocinera y encargados no comentaron la existencia de la aplicación de estrategias en forma colaborativa.

Sobre la colaboración, los participantes docentes y conserje lo mencionan de la siguiente forma:

Eso es un trabajo en equipo y a veces se requiere que las cocineras también lo sepan, que la conserje también lo sepa, o sea que toda la institución lo sepa, porque el niño no está solo dentro del aula, sale a recreos, va al comedor y también interactúa con los demás, entonces también todos tenemos que saber y no etiquetar (...) Y a veces

tenemos que trabajar, o sea, esto es un equipo, aquí no hay individualismo, todos somos un equipo y tenemos que ayudarnos todos, todos tenemos que ayudarnos y para apoyar a la maestra, igual que la tiene que apoyar el padre en la casa, nosotros como compañeros tenemos que conocer para apoyar a la niña también, porque si la niña está en el aula, en vez de decirle algo, como sucedía el año pasado y E o I salían corriendo, se brincaban la malla o la niña ni siquiera se había dado cuenta dónde estaban, porque estaba ocupada con otro niño, entonces, ¡diay!, es responsabilidad de todos, si el niño salió corriendo y se salió de la escuela o lo que sea, es mi responsabilidad también, ayudar a la niña a traer ese niño nuevamente. (Docente E.E., 2016).

Por lo que se observa cómo se incluye al personal no precisamente docente, en las acciones para atender a los estudiantes, lo cual coincide con lo expuesto por la conserje al mencionar su rol dentro de las estrategias, lo cual se ilustra en el siguiente comentario: “a mí, a mí, en mi persona, tenerlos vigilados, tener el portón cerrado, para que no se escapen” (Conserje, 2016).

Ante el trabajo en equipo que realizan los docentes, estos mencionan la existencia de un rol de cuidado en los recreos:

En el recreo hay un maestro que se encarga cada día de cuidar los recreos, entonces él está vigilando que no pase nada malo. Los lunes les toca a dos maestros, los martes a otros dos maestros y así sucesivamente, hasta el viernes. A mí me toca los viernes. Todo el personal estamos incluidos (Conserje, 2016).

Igualmente lo indican los docentes: “nos dividimos por días el grupo, entonces hay maestros que cuidan un día, entonces atendemos la necesidad ese día, entonces trabajamos dos docentes cuidan, mantenemos la... velamos el orden, la disciplina de los estudiantes.” (Docente #1, 2016).

Este tipo de estrategias concuerda con lo expuesto por Calvo (2011), el cual indica cómo el distribuir funciones y responsabilidades, así como el seleccionar y establecer tareas al personal que labora en la institución, forma parte de un liderazgo distribuido, surgido por las necesidades que la institución plantea, en concordancia con la teoría funcionalista que se hace presente en las instituciones educativas.

Sin embargo, se da una diferencia entre lo descrito anteriormente con lo considerado por la cocinera de la institución, pues ella no aportó a los aspectos mencionados. Al contrario, indica que no ha recibido recomendaciones u orientaciones sobre acciones que deba realizar cuando se presentan situaciones asociadas a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, así lo muestra su participación: “A mí no, nunca me ha preguntado, ni me ha dado ninguna recomendación” (Cocinera, 2016).

Los cual, puede encontrar un sustento en el rol definido que le corresponde ejercer a la servidora y al accionar de la docente a cargo cuando los estudiantes están en el tiempo del comedor, “la maestra está pendiente del chiquito que se porta mal, entonces él está calladito”. (Cocinera)

Igualmente, los padres no comentaron la existencia de estrategias de cooperación entre el personal. Lo que refirieron fue no percibir aspectos similares a estos, por darse en espacios en los cuales ellos no están presentes, así lo mencionan: “y es que tampoco, como una está afuera no se da cuenta de nada, qué es lo que sucede en horas de clase o recreo”. (Encargado #1, 2016)

En otro aspecto, la directora, docentes y padres de familia, mencionan cómo ante los problemas emocionales y de conducta, la institución busca ayuda de

profesionales fuera de la institución educativa tanto para que atiendan a los estudiantes o asesoren a los padres de familia, como en el caso de servicios de psiquiatría o psicólogas de la comunidad; también, cuando los estudiantes se escapan de la institución se llama a la policía. En relación con el contexto familiar, se da la búsqueda de ayudas para familias con situaciones económicas difíciles, la aplicación de talleres o charlas para los padres de familia. Así lo demuestran los siguientes comentarios de los participantes:

Si el niño requiere ser referido, por ejemplo donde el psiquiatra, lo que sea, se le dan las instrucciones al padre de familia, a través de la referencia y la contra-referencia, y se le explica para que él lo lleve (...) se intenta y se busca todas las ayudas profesionales que se puedan siempre que podamos. (Docente E.E., 2016).

Igualmente lo ejemplifica la directora (2016): “uno de los niños gemelos, que se tiraban por encima, yo tenía que llamar a veces a la policía porque se escapaba”.

También es percibido por los encargados de los estudiantes: “a ella le cuesta y siempre insistió (refiriéndose a la maestra) en llevarla, verdad, a... a algún lugar donde ella tuviera más recursos para aprender” (Encargado #1, 2016).

Y lo consideran los docentes: “trasciende a... por ejemplo ya sea llamar al PANI, o buscar otras ayudas de manera... si es psicológica, buscarle ayuda psicológica” (Docente #2, 2016).

O en la búsqueda de ayudas socioeconómicas, como lo refleja el siguiente comentario: “ya le conseguimos un bono con terreno y todo para construir” (Directora, 2016).

También, se incorporan otros profesionales para aspecto formativos de los estudiantes, como lo indica el docente #1 (2016): “el profesor G del colegio vino y les dio una charla”.

Igualmente, cuando en la institución se busca ayudas de otros profesionales, se observa parte de esa necesidad de distribución de liderazgo que se muestra en la institución educativa, pues como lo menciona Calvo (2011, p. 8):

La dirección escolar adopta estilos más consultivos, es decir, centrados en la comprobación de grado de alcance de objetivos y rectificación en caso de mala o regular resultado obtenido. Y, además, en la adopción de diversas estrategias tendentes a implicar a otros profesionales en el proceso escolar.

Por tanto, la estrategia de incorporar otros profesionales en el centro educativo o la búsqueda de ayudas externas, forma parte de los datos recopilados en las entrevistas a directora y docentes, así como en el grupo focal a los encargados de los estudiantes. Contrario a la servidora del comedor y conserje que no hacen mención de estas estrategias.

Además de lo anterior, en cuanto a la atención que el personal brinda a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, está el trabajar con los compañeros de grupo o demás estudiantes de la institución, para que sus acciones no refuercen las conductas que los niños muestran, por el contrario, apliquen un accionar que las disminuya o se encuentren sensibilizados a las características de los estudiantes, así se puede observar en la siguiente participación: “hablan con los compañeros que como que los ignoren, como que ignoren aunque se esté portando mal. Les dicen a los compañeritos que los ignoren, porque ellos tratan de llamar la atención” (Conserje, 2016).

Igualmente lo indican los docentes: “se les ha enseñado a los compañeritos que si un niño le dice una palabra fea se vuelva y le diga que: -Dios lo bendiga” (Docente E.E., 2016). Y lo expresa la directora del centro educativo: “Cuando ellos me dicen: -fulano me pellizcó, fulano me dijo... Entonces nosotros le decimos:- dígame que Dios lo bendiga, mi amor” (Directora, 2016).



Estas estrategias aplicadas por la institución, son indicadas por los docentes, directora y conserje, además concuerdan con planteamientos de Mora y Piedra (2015), ya que estos autores indican cómo el accionar de los individuos es producto de construcciones sociales que surgen de los pensamientos construidos en relación con los otros, por tanto, la respuesta que los niños brindan puede incidir en esa construcción de sí mismos, de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Además, dicha estrategia surge de las características propias de la institución, en la cual como se abordará más adelante, forma parte de su cultura la inclusión de aspectos religiosos en sus rutinas laborales. El hecho de establecer estrategias acorde a características de ese tipo, presentes en la institución, es similar a lo considerado por López et al. (2014), quienes indican que los centros educativos se adaptan a sus miembros, lo que puede incluir tradiciones y características, como en esta estrategia se puede observar la incorporación de costumbres, posiblemente del personal, en las prácticas de la institución educativa.

Por otro lado, se debe indicar que los encargados y la servidora del comedor no comentaron la existencia de la estrategia anteriormente mencionada.

Otra acción que se realiza a nivel institucional, la cual coincide con la premisa anterior es la atención a los estudiantes por parte de la directora, donde les hace una oración y les regala estampitas con oraciones, así como otros pequeños presentes. Aunque los docentes, cocinera y conserje no hicieron mención de ello, la directora y padres de familia sí lo indicaron, de la siguiente forma: “cuando hay algún niño con problemas de sufrimiento, de dolor, de ira, tráigamelos, por favor y ahí los siento (señalando un sillón que se encuentra en la oficina), le puedo hacer una oracioncita, le puedo regalar una oracioncita” (Directora, 2016) y “niña L (Directora) sí me dijo: -le voy a ayudar. Y oró por R, hicimos oración.” (Encargado #1, 2016).

Por tanto, al hablar de los procedimientos aplicados por la institución para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, se observa que los

encargadas solo reconocen la existencia de cuatro estrategias: la entrevista, atención de los estudiantes por la docente de Educación Especial, la incorporación o búsqueda de profesionales externos y las oraciones realizadas por la directora. En contraste con el personal de la institución que –además de las estrategias mencionadas- añaden: la indagación de la causa de los problemas emocionales y de conducta, lectura de expedientes, reuniones de los comités, incorporación del personal en un rol de cuidado para el recreo y el trabajo con los compañeros de los estudiantes.

Lo anterior refleja pocas acciones tendientes a incorporar el contexto familiar en el centro escolar, lo cual es señalado en Rivas y Ugarte (2014) al mencionar que es la institución quien debe incluir a los padres en la toma de decisiones y debe poseer la formación necesaria para fomentar su participación.

Además, las estrategias mencionadas muestran una mayor tendencia a una organización interna que se inclina hacia un liderazgo distribuido, en donde se da un relación horizontal entre el director con sus docentes, la institución se organiza de acuerdo a sus características propias, se adapta a los requerimientos detectados y adopta modelos consultivos donde busca la ayuda de profesionales externos (Spillane et al, 2007, Calvo, 2011, López et al, 2014).

Igualmente, se observa una discrepancia entre lo registrado en las entrevistas aplicadas al personal de la institución, con la información obtenida en el grupo focal. Pues, los primeros condicionan la eficacia de las acciones realizadas al apoyo familiar con el que se cuenta. Así lo indica la docente E.E. (2016):

Y trabajar en conjunto familia-escuela porque si no, no se puede, que si usted trabaja sola, usted trabaja en la escuela, pero no tiene apoyo en el hogar lo que usted hace se viene abajo, eso es un trabajo en equipo.

Y la docente #2 (2016): “se intenta, siempre que podamos, pero a veces si el papá se niega y se niega, no se puede”.

Contrario a los encargados, quienes manifiestan que las acciones para atender a sus hijos, se encuentran mayormente condicionadas por la disposición del docente, como lo indican las siguientes participaciones de los padres: “Díay yo siento que depende del maestro que le ha dado” (Encargado #2, 2016) y “Eso pesa mucho en el maestro. Sí, no porque el profesor L ve todo con boletas nada más” (Encargado #3, 2016).

Por lo cual, se da una contraposición de responsabilidades, aspecto que es concordante con lo indicado en Castro y Regattieri, (2012, p. 31) “cuando los alumnos son indisciplinados o tienen bajo rendimiento escolar, comienzan las disputas en torno de la división de responsabilidades por ese fracaso”.

Por tanto, se observa cómo en la institución se aplican diferentes procedimientos: entrevista a padres, revisión de expedientes, abordajes de los comités presentes en la institución, consulta a profesionales externos, intervenciones con los compañeros de los estudiantes, atención a los estudiantes por parte de la docente de Educación Especial y rol de cuidado en los recreos. No obstante, se da una contradicción ya que para el personal de la institución, todo está condicionado al apoyo familiar, y para las familias los procedimientos que se aplican se ven influidos por la disposición del docente a cargo del estudiante.

Esta contradicción puede entorpecer la forma como se dan las relaciones entre ambos entes, y las acciones por aplicar dirigidas hacia los estudiantes. Por lo tanto, mediante las participaciones de los involucrados se analizarán los efectos que tanto padres de familia como personal han observado en los estudiantes, a partir de las acciones implementadas.

#### **4.1.2.1. Efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta**

El contexto escolar forma parte del microsistema en el que se desarrolla un estudiante (Morelato, 2011), por lo que sucede en él influye en los estudiantes. Por esto, en el análisis que se presenta a continuación se mencionarán conductas que han mostrado los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, las cuales el personal de la institución y los padres de familia asocian a aspectos de la organización escolar.

Primeramente, la docente E.E. (2016) menciona una reducción de las conductas escapistas que presentaban ciertos estudiantes, así como la disminución de berrinches, e imitación de las conductas negativas por parte de otros estudiantes:

Sí ha habido muchos cambios, muchos cambios en la parte conductual (...), porque, por ejemplo, E y I ya no se escapan, de vez en cuando hacen berrinches, pero ya no es ese berrinche que todos los compañeros están: -hay niña vea está haciendo tal cosa; no, ya ese berrinche ya no, ya lo vieron haciendo berrinche, ya los compañeros ignoraron el berrinche, no imitan la conducta y ya no son los berrinches de todos los días y a cada rato, ya son berrinches esporádicos. (Docente, 2016)

En forma similar, lo expresa la conserje: “al principio hacían muchas cosas, se subían a las mallas y se escapaban, ya no” (Conserje, 2016).

Este aspecto no es mencionado en forma específica por la directora y en forma similar, los encargados no se manifestaron al respecto.

Pero, sí se da similitud entre los participantes con respecto a una concepción de cambios positivos en las conductas de los estudiantes. Esto se muestra en las

coincidencias encontradas en las entrevistas al personal y en el grupo focal de los encargados. “Eso ha sido un cambio radical, se ha dado un cambio como de noventa grados, porque entonces el niño al no escuchar que el otro se enoja y que le responde con otra palabra fea, deja de estar diciéndola” (Docente E.E., 2016).

En forma semejante se muestra en la siguiente participación:

El hijo del profesor G y V, aquí está, renovado, renovado, pero fue difícil. Tenía problemas en la otra escuela, no soportaba, odiaba ir a esa escuela y ahora él aquí está identificado y así tenemos muchos casos, muchos, desde transición hasta sexto (...), como esos chiquitos que nos dan problemas, que esto, que lo otro y eso (las acciones aplicadas) nos ha funcionado maravillosamente, se ven los efectos en los chicos y en la familia también. (Directora, 2016).

En forma semejante lo indica los docentes: “Yo pienso que hemos encontrado soluciones” (Docente #1, 2016).

Lo cual concuerda con lo expresado por los padres de familia, al reconocer que han existido cambios en las conductas que mostraban los estudiantes: “ya R mejoró, incluso ya no hubo quejas, no hubo boletas (...) no se le prestaba atención R iba baja y ahora a veces dice:-mami hoy me felicitó la maestra, me siento feliz” (Encargado #1, 2016) y “sí, ya hay menos boletas, menos quejas” (Encargado #2, 2016).

Además, el trabajo en conjunto entre los docentes, estos lo asocian con un mejoramiento en las habilidades sociales en los estudiantes. Sin embargo, con respecto a la potenciación de habilidades sociales, los encargados no realizaron comentarios. Así lo indican las participaciones de los docentes.

El que tengo yo, cuando llegó no se podía lograr que él se sentara en una silla en el comedor a comer, el niño se sentaba en el cañillo por allá, ahí se sentaba, no en el caño, ¿verdad?, en la acera con los pies en el caño a comer. No se lograba. Ya hoy corre, juega, brinca con todos, anda en el recreo con todos, eso (refiriéndose al trabajo en equipo que se aplica en la institución) ha logrado que ellos socialmente se involucren en el ambiente escolar. (Docente #1, 2016).

Igualmente se expresa en la siguiente intervención: “hemos logrado que avancen, por ejemplo en el caso de L y B que avancen, tal vez en la parte académica el avance es muy lento, pero en la parte social sí” (Docente #2, 2016).

Cabe señalar, como se observa en la participación anterior, que se considera una incidencia en el área conductual, la cual no necesariamente está influyendo en la académica, igualmente lo mencionan los padres de familia: “no querer copiar nada en todo el día, él yo no sé qué hay ahí entre él y el estudio, no sé qué es lo que sucede, pero a veces él va nada más por ir” (Encargado #2, 2016).

También lo argumenta otro encargado: “ellos a veces ni cuenta se dan, qué puede estar sucediendo ¿verdad? Si es que los niños no están teniendo interés y porqué, porque a ella, yo veo que a ella le gusta ir a la escuela, pero no sé a qué porque no hace nada” (Encargado #1, 2016).

Por lo que se observa una coincidencia entre los docentes y los encargados, con respecto al considerar que las mejorías, en el área académica, son escasas o nulas.

Es así como se puede inferir que ante las acciones de organización institucional, los encargados, docentes, directora y conserje, consideran que los estudiantes muestran mejorar su comportamiento, al disminuir las conductas negativas como

aquellas que eran causantes de sanciones mediante la aplicación de reportes de conducta. Además, los docentes, directora y conserje indican cómo conductas escapistas, berrinches han disminuido. También, se señala cómo los docentes y directora consideran que los estudiantes mejoran sus habilidades sociales, pero no es considerada la incidencia en el aspecto académico de los estudiantes, lo cual, coincide con lo manifestado por los encargados.

Este último aspecto, relacionado con el desempeño académico, discrepa de los resultados registrados en Murillo y Reyes, (2015), quienes consideran mejores resultados en los estudiantes cuando el director participa de labores pedagógicas dentro del centro educativo. Pues aunque se considera que la directora participa de dichas labores pedagógicas, como su participación en los comités y la atención que brinda a los estudiantes, no se considera que exista mejoría en el aspecto académico.

Es así cómo se pueden asociar los efectos obtenidos en los estudiantes, al hecho de que una organización educativa encuentre soluciones a las problemáticas conductuales detectadas en los estudiantes, mediante su capacidad para planificar estrategias productivas que beneficien al grupo, capacidad que surge en la organización de grupos complejos (Mora y Piedra, 2015).

#### **4.1.3. Valores promovidos por la dirección escolar que inciden en las acciones de organización institucional**

En esta subcategoría se abordarán los valores promovidos por la directora de la institución, los cuales forman parte de las características institucionales, así lo concibe Calvo (2011, p.8); “esto (el término institucional) hay que verlo junto a los aspectos culturales/sistemas y patrones de conocimiento, ideas y valores, relacionado con los patrones de relaciones e interacciones y el clima de estos, así como la presencia y la distribución de actitudes personales y valores”. Es por ello

que, a continuación se mencionarán los valores que el personal de la institución percibe son promovidos por la dirección escolar.

En primer lugar, la directora de la institución menciona promover el amor, tanto hacia los estudiantes como al trabajo que los docentes realicen, así lo señala:

Para ser educador hay que aprender el don del amor, que si no me subo al bus del amor no debo ser educadora, porque más bien lo que hago es daño al estudiante (...).Yo les digo a ellas que hay dos cosas fundamentales: amar al niño y orar, orar y darlo todo, y si usted no se siente capaz... la niña de segundo es nueva, es una muchacha joven y tiene casos difíciles, me viene muy angustiada, yo le dije: niñita usted ore, pídale al señor, si esta no es su vocación y estudia administración o lo que sea, pero si usted no es capaz de sacar a este niño adelante es que quizá esta no sea su profesión, pero usted ame, decía San Agustín: Ama y haz lo que quieras. (Directora, 2016).

Lo anterior coincide con lo manifestado por la docente E.E. (2016): “La niña (directora) dice que tenemos que tratarlo con amor, con paciencia, que tenemos que ser tolerantes, que tenemos que darles una atención diferente”.

No obstante, la servidora del comedor, conserje y encargados no mencionan su percepción sobre el fomento del valor del amor dentro de la institución, pero no dan comentarios que discrepen de los señalados anteriormente.

En forma similar, todos los participantes, a excepción de los estudiantes, indican la inclusión de la espiritualidad, pues en la institución es costumbre realizar prácticas religiosas, que son promovidas por la directora, así se muestra en las siguientes participaciones:



Y muchas veces oramos, o se a..., se, se, se ora dentro del aula, todos los días se hace una oración cuando los niños llegan a las aulas, y también se le dice al niño cuando dice palabras feas: que Dios lo bendiga; y se les ha enseñado a los compañeritos que si un niño le dice una palabra fea se vuelva y le diga que Dios lo bendiga (...) orar para que Dios le dé luz a ese padre o a esa madre, para que reconozca o entienda que está viviendo una situación que no es normal, que no es buena para él ni para su hijo y a veces cuando nos reunimos, lo citamos a una reunión del comité de apoyo y le pedimos mucho al Espíritu Santo que nos dé palabras para poder hacerle entender a ese padre la situación que está viviendo y se le caiga esa venda que tiene en los ojos y pueda ayudarse él y ayudar a sus hijos o lo que sea. (Docente E.E., 2016).

Igualmente lo indican los docentes: “entonces la escuela misma sirve de templo a la comunidad para hacer las misas cuando hay que hacerlas, se ora mucho, se involucra mucho la parte espiritual de Dios” (Docente #2, 2016).

Y los otros participantes de la institución:

Más que todo la directora es la que ha motivado a los maestros a que cada grupo tenga una oración, entonces la dicen antes de entrar al comedor, terminan la oración pasan al comedor y cuando ya terminan de comer todos en una sola vez dicen: -muchas gracias doña Y y doña M que Dios las bendiga. Entonces nosotros les respondemos: -que Dios los bendiga a ustedes también. Entonces

estamos bendecidos por todo lado. Y nosotras M y yo en las mañanas cuando vamos a empezar a cocinar hacemos una oracioncita para que todo nos salga bien. (Cocinera, 2016).

Estos valores que se han mencionado pueden asociarse con el fomento de un ambiente de trabajo agradable y con la propiciación del trabajo en equipo, tal como lo señala el personal consultado: “es un clima positivo, hay mucha colaboración” (Docente #2, 2016) y “Aquí el ambiente es otra cosa, es otro mundo, es de paz, yo no sé qué vamos a hacer cuando se nos vaya la directora” (Conserje, 2016).

Asimismo lo señalan los docentes:

Sinceramente es una escuela muy bonita para trabajar, sobre todo el apoyo que la directora nos da, porque ella no nos cierra las puertas, ella no nos dice: el problema es suyo vea a ver cómo hace, el problema si es de alguien lo compartimos y nos ayudamos. (Docente #1, 2016).

Lo anterior, puede relacionarse con la percepción de los docentes, sobre cómo estas prácticas influyen en la organización escolar y el éxito de la misma, como se puede observar en la siguiente intervención de la docente:

Primero que la niña siempre nos dice a nosotros es que oremos, que oremos mucho por ese niño y por esa familia. Niña siempre nos dice a nosotros que oremos mucho por ellos y yo siento que eso ha servido mucho. (Docente E.E., 2016)

En forma similar se muestra en la siguiente participación: “Que hemos ido abarcándolos y poco a poco, a veces, gracias a que la escuela se ha metido mucho a Dios” (Docente #2, 2016).

Los valores anteriormente mencionados, fueron extraídos de las entrevistas a la directora, docentes, cocinera y conserje. Sin embargo, los estudiantes y encargados no brindaron comentarios que contradigan la existencia de dichos valores. Esto, puede encontrar sustento en la inferencia de muestras de sentimientos de bienestar laboral por parte del personal de la institución, aspecto que según Mora y Piedra (2015) es un factor que incide en el establecimiento de soluciones coordinadas y cooperativas dentro de una organización.

Por tanto, se puede sintetizar que en la institución son promovidos valores como el amor, la espiritualidad y el trabajo en equipo, lo cual puede influir en la percepción de un ambiente agradable, que a la vez incide en soluciones coordinadas y cooperativas, como aquellas requeridas en la atención eficaz de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

#### **4.2. Interacciones sociales en la institución educativa**

En este apartado se realiza el análisis en procura de responder al segundo objetivo de la investigación, el cual corresponde a: “Determinar las percepciones de docentes, padres de familia y directora sobre las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa de la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de San Carlos”.

Lo cual se analiza concibiendo que parte de la cultura organizacional de una institución son las interacciones sociales que en ella se dan, como lo menciona López et al, (2014, p.64) “la praxis humana es inseparable de las relaciones sociales y de los artefactos materiales de los que se sirven los participantes”.

Lo anterior en concordancia con el Modelo Ecológico este marco relacional dado en un contexto escolar o entre la interacción de contextos familiares e institucionales, repercute en el desarrollo del individuo (Morelato, 2011). Por tanto, se analizarán esas interacciones que ocurren dentro de la organización escolar, tales como: interacciones entre estudiantes y docentes con respecto al establecimiento de vínculos positivos entre ellos, interacciones del personal de la institución e interacciones entre la familia y el personal de la institución.

#### **4.2.1. Interacciones que influyen en el establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes**

El clima escolar se encuentra provisto de relaciones sociales, entre ellas las que se dan entre los docentes y los estudiantes, estas pueden ocurrir dentro o fuera de las aulas. Para el Modelo Ecológico, la importancia de la interacción entre docente y estudiantes radica en que “el aprendizaje y el desarrollo son facilitados por la participación de las niñas y los niños en patrones de actividad recíproca con figuras significativas” (Salinas et al, 2015, pp. 29-30).

Por tanto, dichas relaciones pueden generar o disminuir la existencia de vínculos entre docentes y estudiantes (Mora y Piedra, 2015). Los vínculos se asocian al establecimiento de una relación donde el docente mantiene una contención afectiva con el estudiante (Villalta et al., 2011), es decir incluye el reconocimiento de aspectos emocionales y el “estar presente, manifestar interés, incluso controlar y exigir” (Villalta et al., 2011, p.1155).

A continuación, se mencionarán las interacciones sociales consideradas por los participantes en el establecimiento de vínculos, tanto aquellas que aumentan la generación de vínculos, como las relaciones que obstaculizan el establecimiento de vínculos afectivos entre el docente y los estudiantes.

#### **4.2.1.1. Interacciones sociales positivas**

De acuerdo con Mora y Piedra (2015, p.89), las relaciones pueden ser consideradas positivas cuando “el docente y estudiante acuerdan de manera consciente”. Para los participantes (docente, estudiantes, directora) se dan interacciones o relaciones sociales positivas para el establecimiento de vínculos afectivos entre los docentes y los estudiantes, cuando el docente se acerca al estudiante mediante el diálogo.

Así lo muestran las siguientes participaciones: “ahí con diálogo comenzamos a hablar y... entonces ya otro sale contando: -ay que fulanito insulta, que fulanito agrede verbalmente a los compañeros en los recreos, entonces yo: -mi amor a usted le gustaría... Entonces ahí comenzamos a hablar” (Docente #1, 2016) y “Yo trato de hablar mucho con ellos” (Docente #2, 2016).

Es importante indicar que estos diálogos, se consideran con mayor eficacia cuando no se inician en forma directa, sino a través de motivaciones, reflexiones o dichos, como lo menciona la docente #1 (2016):

No me voy directamente con el alumno, sino que trato de hacer como una motivación, hablarles, hacerles ver a ellos que feo sería si inclusive... soy muy buena para aplicar dichos entonces les digo a ellos que tarde o temprano, lo que uno le haga al otro el día de mañana les va a pasar a ellos o les puede pasar a los hijos de ellos (...) pero siempre, si hay un problema, no lo inicio: -usted fulanito hizo... No, trato de meter una conversación ahí o de una reflexión, que ellos reflexionen y después les digo: -es que me di cuenta de esto y esto ¿qué es lo que está pasando?, entonces ellos empiezan a dialogar, que no me gusta el asunto de tal cosa, o si les parece a

ellos que están actuando correctamente, pero más que todo mantengo el diálogo, en mi grupo nos llevamos bien.

Igualmente, los estudiantes consideran como positivo cuando el docente los escucha, así lo muestra uno de ellos: “cuando la maestra pone atención a lo que uno dice” (Estudiante #5, 2016).

Por tanto, el diálogo, mediante una escucha atenta y no con carácter punitivo, es considerado un medio para el establecimiento de relaciones positivas entre docentes y estudiantes, así se encuentra registrado en las entrevistas aplicadas a la directora y docentes, así como en el grupo focal dirigido a los estudiantes.

Temática que coincide con el establecimiento de una relación horizontal entre estudiantes y docentes (Santos, 2008), lo cual puede ser parte de la base para el establecimiento de vínculos positivos entre estudiantes y docentes, pues es reconocido que las relaciones verticales promueven la conflictividad (Jordan, 2009).

En otro aspecto, los docentes consideran importante las demostraciones de afecto que el docente le muestre al estudiante: “demostrarle amor al niño, de vez en cuando abrazarlo” (Docente E.E., 2016).

Lo cual, coincide con lo percibido por los padres de familia, así lo menciona uno de ellos: “siempre es aquella actitud de abrazos y cariños y le tratan con bastante paciencia y amor” (Encargado #1, 2016).

No obstante, los estudiantes no señalan o contradicen este aspecto como parte de las acciones que permiten una relación positiva con sus docentes.

En forma similar, el motivar al estudiante mediante frases que aumenten la confianza en ellos mismos, como lo señala a continuación la docente E.E. (2016): “estarle diciendo que él puede, que es inteligente, que es capaz, tratar de motivarlo todo lo posible”.

Y de igual manera lo menciona la directora (2016):

Que el niño se motive, que el niño aprenda a amar el aprendizaje, la escuela, amar ellos, conocer sus potencialidades porque a veces ellos creen que no sirven para nada porque en la casa les dicen y resulta que así uno descubre que... Que tal vez son pésimos en una cosa, pero son excelentes en otra, pero ya les han hecho creer que no sirven para nada. Tarea del maestro que... que el niño crea lo contrario.

Esto coincide con Calderón et al. (2014), quienes consideran la importancia de estimular el autoconocimiento en los estudiantes, como parte de una función del docente, en pro del desarrollo integral del niño.

Sin embargo, en el grupo focal aplicado a los estudiantes, estos no mencionaron la estimulación de la confianza en sí mismos, como una acción que fomente relaciones positivas entre ellos con sus docentes. No obstante, tampoco indicaron contradicciones respecto a ello.

Igualmente, los padres de familia consideran relevante el respeto que el docente le muestre a los estudiantes, como se puede reflejar en la siguiente participación:

Es con el profesor de eso, que el profesor mucho juega con ellos, demasiado juega, dicen las chiquillas:-profe deme permiso para ir a tomar agua. –Sí vaya pero no se la tome toda. Entonces, ellos lo agarran de jugarreta y no lo respetan. Entonces cuando él exige respeto los chiquillos no lo respetan porque no se lo ha ganado, el respeto. (Encargado #4, 2016).

Esto coincide con lo expresado por la docente E.E. (2016): “Respeto también, el respeto es muy importante yo quiero respeto, tengo que dar respeto”.

Este aspecto, no fue comentado en el grupo focal aplicado a los estudiantes, aunque en el apartado siguiente si se describirán acciones que puede asociarse con faltas de respeto comentadas por los estudiantes.

En forma similar, para los participantes -tanto docentes, padres de familia, como estudiantes- es importante que el docente incluya al estudiante dentro de las actividades de clase, lograr que el estudiante se sienta reconocido por el docente, como se muestra en las siguientes participaciones:

Ella me dice: -mami es que usted lo que tiene que hacer es preguntarle a la niña y decirle ¿Cómo va R? Ella misma me dice a mí: -que la niña se entere que yo estoy. Cuando R, hace algo bueno se porta bien, ella me dice: -niña ¿Verdad que hoy trabajé bien? –Sí hoy trabajó bien. (Encargado #1, 2016).

Igualmente lo indican los docentes: “trato de que el ambiente en el aula sea... que él se sienta querido, apoyado, que se toma en cuenta para la mínima cosa” (Docente #1, 2016).

Por tanto, se observa como los docentes y encargados, consideran cómo importante, el reconocimiento que el maestro demuestre hacia el estudiante, de tal forma que permite el establecimiento de relaciones positivas entre ambos.

Asimismo, los estudiantes, encargados y directora de la institución, consideran relevante en el establecimiento de vínculos, el interés que el docente muestre en que el niño alcance el aprendizaje, como lo mencionan en las participaciones: “Ellas si se tienen que quedar con un niño a las siete de la noche se quedan (...), porque ella me habla bien, cuando yo no entiendo algo y ella aunque salga tarde, ella me explica a mí” (Estudiante #1, 2016) y “A mí me gusta que sea estricta,



porque lo ayuda a uno a pasar el año y ya cuando... ya va preparado para el cole” (Estudiante #2, 2016), además, “Sí, porque eso se llama disciplina, porque los padres a uno no lo ponen a estudiar, no se fijan” (Estudiante #5, 2016).

Lo cual coincide con la directora, quien indica:

Amor, disciplina y contenidos al máximo, como un, como le digo, como una formación maravillosa, como no he conocido otra docente, ama lo que hace, ama, no le importa el tiempo que le tenga que dedicar a un estudiante, con todo con el amor, con el esfuerzo, con el esmero, haciéndole creer a ella, usted sí puede, no importa, utilizando otro método diferente al que se utiliza con los demás, agarrarla de donde viene de cero y empezar, pero sí se puede. (Directora, 2016).

Este aspecto sobre el exigir a los estudiantes coincide con lo expuesto en Villalta et al. (2011), donde mencionan que en relación con la contención afectiva, “las estructuras de intercambio siguen una secuencia donde se intercalan exigencias cognitivas con cuidado y control de las relaciones interpersonales” (p. 1156). Por tanto, se puede observar cómo es importante que el estudiante perciba que el docente se interesa por su aprendizaje.

De esta forma, se puede observar cómo los participantes consideran necesario para el establecimiento de vínculos entre el docente y los estudiantes, las interacciones donde el docente muestre interés por el aprendizaje del niño, le brinde la atención que requiere y refleje disciplina, así como el reconocimiento e inclusión del niño en las actividades de la clase y la existencia de diálogo entre ambos. También para los docentes y directora son importantes las demostraciones de afecto, el respeto que ambos se muestren, y la mención de frases por parte del docente, que mejoren el autoconocimiento del estudiante.

Por tanto, el conocimiento de los anteriores aspectos, puede permitir al docente utilizar dichas acciones y crear relaciones horizontales mediante el empleo del diálogo (Santos, 2008), así como lazos de complicidad con sus estudiantes que le facilite la construcción de aprendizajes (Piedra, 2014). Además, las acciones mencionadas pueden considerarse como funciones orientadoras que permiten a los estudiantes un desarrollo integral (Calderón et al, 2014).

Sin embargo, tanto como en la institución se perciben interacciones positivas, igualmente los miembros perciben interacciones sociales negativas, que afectan esa relación docente-estudiante.

#### **4.2.1.2. Interacciones sociales negativas**

En relación con las interacciones sociales negativas que afectan el establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes, Mora y Piedra (2015), mencionan que son “negativas cuando no se establecen lazos de complicidad y lamentablemente pueden ser antagónicas las relaciones en el caso de que alguno de los dos actores/actrices se vea como enemigo” (p. 89). Es por eso que, seguidamente se mencionarán diferentes interacciones que según los participantes influyen negativamente en el establecimiento de vínculos.

En primer lugar, tanto los docentes como los estudiantes mencionan el elevar el tono de voz, así lo indica la docente: “hay maestros que pierden, qué le digo, el control, entonces levantan la voz, el niño va a inferir que mientras usted le levanta la voz menos le responde” (Docente E.E., 2016).

En forma similar, uno de los estudiantes indica:

Y a mí, me trató de gritar, pero yo no. Aunque él fuera mayor de edad, pero yo no voy a estar aguantando. Me le paré, tuvieron que llamar hasta la directora. (...), le hablé, le hablé... No le hablé tan

feo, pero sí le dije que dejara, que me dejara de gritar. Que ni mi papá, ni mi mamá me gritaban para que él me estuviera gritando así tan feo. (Estudiante #1, 2016).

Lo anterior también los participantes lo relacionan con una pérdida de control por parte del docente, como lo muestran los siguientes comentarios:

Un día con dos compañeros se estaban riendo y llegó el profe y los calló a los dos. Después uno se puso a reír, agarró un marcador y se lo tiró, le dijo que qué era la vara, que fuera tan hombre y se lo dijera en la cara. No tiene control de ira el profe. (Estudiante #2, 2016).

Igualmente lo indican los encargados: “Lo que me dicen todos es que el profesor los regaña mucho, los trata muy mal, que a unos estudiantes se les paró en frente y les dijo que si fueran hombres vengan” (Encargado #3, 2016).

En forma semejante, los participantes (padres de familia y estudiantes), mencionan las amenazas, como un aspecto negativo que influye en el estudiante, así se refleja en las siguientes participaciones:

La niña nos ha dicho que si no compramos el folleto, tenemos que hacer un dibujo grande de un sapo y lo vamos a pintar, y lo vamos a llenar de bodoquitos, eso no me gusta, niña T, solo amenazarnos por todo. (Estudiante #4, 2016).

Asimismo lo indican los encargados:

Entonces yo fui hablé con la niña: Vea niña, R dice que usted la calla mucho, la corrige mucho y que solo le pasa diciendo que le va a

mandar boletas y que eso la pone a harta, dice R” (Encargado #1, 2016).

Por otro lado, un aspecto considerado negativo por los docentes, estudiantes y padres de familia son las bromas o burlas que se dan entre ellos, primero porque el docente lo considera una muestra de indisciplina, y a los estudiantes tampoco les agrada que se den este tipo de acciones, así se puede observar en los comentarios de dichos participantes: “Juega mucho con ellos. Mucho juega, les da bromas y J dice que el profesor, él es el que empieza” (Encargado #4, 2016).

Por su parte, así lo indican los docentes:

Yo trato con ellos, también a veces hacemos bromas, vacilamos un poquillo, pero sí trato de ser un poco serio, porque si ellos tienen muchos problemas de indisciplina yo necesito que ellos me vean a mí con respeto, me vean como a una figura que ellos tienen que respetarla. Porque he tenido problemas, yo lo sé porque los he visto y hay compañeros... que está uno explicando algo y ellos se están burlando de uno, ahí van ciertos problemas de indisciplina. (Docente #1, 2016).

Y así lo señalan los estudiantes:

Cierto que me había peleado con L y el profe dijo... y le dijeron al profe que me había peleado, y el profe dijo: yo creo que L lo deja a usted con los dientes quebrados, ahí en la calle tirado, ¿usted sabe? Me dijo eso” (Estudiante #3, 2016).

Igualmente, esta última participación puede reflejar como el estudiante considera que su problema o la situación que pasó, no fue importante para el profesor, cuando sí lo puede haber sido para el estudiante.

En otro aspecto, los estudiantes consideran percibir que no se da un trato igualitario entre ellos con otros estudiantes, como se observa en la siguiente participación:

El profe la tiene en contra de un compañero y yo, dos compañeros y yo, porque estábamos en grupos de tres, de cuatro es, y nos pusimos a hablar un poco, después se hizo un bullón por el otro lado y nos mandó la boleta, los demás siguieron en un fiestón y nosotros ahí callados y después... y nada les hizo. (Estudiante #2, 2016).

Aunado al siguiente argumento: “Yo también tengo una queja, porque cuando yo estuve con J, con Y, yo... y ahora que estoy con D yo me siento mal, porque yo siento que ellos los tienen de preferidos solo porque tienen dinero” (Estudiante #3, 2016).

Estas percepciones, pueden encontrar sustento en las Teorías de la Comunicación, en las que se menciona que al interactuar docentes y estudiantes se dan comunicaciones no verbales, y frecuentemente el docente no interpreta adecuadamente la reacción que está generando en los estudiantes (Fernández y Cuadrado, 2012).

Por tanto, en relación con las interacciones sociales que obstaculizan el establecimiento de vínculos entre los docentes y estudiantes, los docentes, encargados y estudiantes consideraron relevante las burlas entre ambos; los docentes y estudiantes el tono de voz elevado asociado con la pérdida del control del docente. Para los encargados y estudiantes las amenazas del docente hacia el estudiante interfieren en la relación y por último, para los estudiantes un obstáculo

más es la percepción de que el docente mantiene preferencias hacia otros estudiantes.

Estos aspectos, pueden encontrar sustento teórico en que dichas acciones promueven un antagonismo entre los estudiantes con sus docentes, lo cual imposibilita el establecimiento de vínculos afectivos (Mora y Piedra, 2015). A la vez que no permite la creación de un ambiente agradable, lo cual es asociado con manifestaciones de comportamientos antisociales en los estudiantes (Jordan, 2009).

#### **4.2.2. Interacciones sociales entre el personal de la institución**

El quehacer diario en la institución educativa, de acuerdo con Spillane et al. (2007), se lleva a cabo en relación a otros, por tanto, muestra la relevancia de las interacciones entre el personal de la institución. De acuerdo con lo mencionado, seguidamente se mostrarán aquellas interacciones sociales entre los miembros del personal, que son reconocidas por los participantes, como parte de la rutina dada en las labores institucionales.

Primeramente, se debe mencionar que los participantes consideraron que existen mayormente interacciones positivas entre ellos, pues escasamente mencionan la percepción de conflictos negativos, a excepción de los estudiantes quienes consideran la existencia de conflictos cuando un docente los defiende de otro docente, como se refleja en el siguiente comentario:

Bueno un día que estaban, el profesor L le habló con la voz alta, la niña le dijo: -Hágame el favor y a mí no me hable con voz alta. Hágame el favor y a mí me respeta si usted quiere que lo respeten. Porque la profesora T nos defiende y eso al profesor L, no le gusta. (Estudiante #1, 2016).

Sin embargo, el personal de la institución no mencionó la existencia de conflictos entre ellos, a excepción de la influencia del estado de ánimo de la directora, como se menciona en la siguiente participación: “Ella es la mamá de todas, si ella llega con buen ánimo nosotros también, ¿verdad?, pasamos todo el día contentas, pero si hay algo que flota ahí... Entonces ya nosotros nos achicopalamos, como dicen” (Conserje, 2016).

Aunado al siguiente comentario:

Nosotros, este... le conocemos un poquito su carácter, entonces le andamos adelante y no atrás. O tal vez llega alguna maestra y nos dice: -Chiquillas niña llegó hoy un poquillo de malas. Pero entonces nos ponemos, ¿verdad...? Si llega a la cocina nosotros le decimos algo positivo para contentarla o si está alegre nos reímos todas, tal vez llega alguna maestra: -vieras niña llegó hoy contenta, entonces nosotros nos alegramos también. (Cocinera, 2016).

Igualmente, la participación anterior permite observar cómo los miembros del personal son capaces de discriminar el estado de ánimo de la directora, a la vez que buscan cómo influir en él. Este aspecto concuerda con lo establecido por Mora y Piedra (2015), sobre la Teoría de la Mente, donde indican como esta:

Implica tener en cuenta lo que otra persona sabe, sus intenciones, engañar y comprender el engaño, anticiparse a las acciones de los otros y explicar o predecir el comportamiento de los demás y/o comunicar acerca de nuestra conducta y los estados mentales (p.92).

Por tanto, como lo muestran las participaciones, esto influye en las interacciones dadas entre el personal de la institución. Pero, ningún miembro del personal menciona que existan conflictos entre ellos.

Asimismo, los estudiantes y personal consideran que las interacciones entre el personal se caracterizan por risas y relaciones positivas, como lo mencionan a continuación los estudiantes: “Porque se ríen mucho. Porque yo me siento que no se llevan mal, que no se dicen malas palabras” (Estudiante #4, 2016) y el personal añade: “todos nos llevamos bien, aquí nosotros no nos peleamos” (Docente E.E., 2016).

Además, el personal menciona acciones donde entre ellos se colaboran. Así lo indica la docente:

Si hay que ayudarnos nos ayudamos todos, a veces niña me deja a mí encargada de una cosa y cuando yo veo este D me está ayudando, cuando veo Y me está ayudando y la otra me está ayudando, todas nos ayudamos. Entonces si yo llego y le digo Seidy es que vieras estoy muy atrasada con esto, la niña me puso tal cosa, ¿usted me puede ir recortando eso?

-Venga yo le recorto. Y cuando yo ya veo está un grupo de compañeros ayudándome, entonces yo siento que nosotros nos llevamos bien, todos. (Docente E.E., 2016)

También, lo indica de esta forma la conserje (2016): “Se ayudan por todo, por ejemplo alguien me dijo por ahí y todo, yo voy con mucho gusto, o sea mientras yo pueda yo le hago favores a todo mundo”.

Igualmente así lo perciben los padres de familia: “ellos mismos muestran interés y apoyo entre ellos” (Encargado #1, 2016).



También, el personal considera importante las muestras de cariño y el trato cordial, así lo señala una de las cocineras de la institución: “Bueno, somos unidas por lo gestos, los abrazos, a veces ayudan, entran a la cocina y le ayudan a uno, sí” (Cocinera, 2016).

Igualmente lo indica los docentes: “el abrazo del compañero, la forma como el compañero se expresa del otro. Nosotros no nos tratamos mal ni nos peleamos, ni usted oye al otro gritándole al otro, no, no” (Docente E.E., 2016).

Asimismo, los participantes mencionan la inclusión de asuntos personales en las conversaciones diarias y el brindar también colaboración a aspectos de esta índole, como se muestra en las siguientes participaciones: “si un compañero está en algún problema hay alguien que da ayuda. Entonces tratamos de ayudarlo... Si fueran cosas personales siempre hay alguien que le gusta tender la mano a aquella persona” (Docente #1, 2016).

Otro ejemplo de la incorporación de temáticas personales es: “hoy la directora contó que va a ser abuela y todos la felicitamos y todo: -bienvenida al club de las abuelas. Porque yo ya soy abuela también y todo, entonces todo el ambiente es muy, muy bonito” (Conserje, 2016).

Por otro lado, el personal entrevistado muestra la importancia de evitar “chismes”, entre el personal de la institución, para mantener esas relaciones positivas, como lo indica la directora de la institución:

Saben que cero chismes, que no me gusta que..., cero comentarios, que si alguien no le agrada algo, que se acerque donde el compañero, pero con respeto y no sé a... la tolerancia, todo eso. Si hay algo que no les parece, lo digan, cuando yo considero que tengo que hablarlo, si hay cosas entonces las llamo, si son dos o tres y hablamos, se aplica el diálogo, si verdad, la tolerancia, el cariño,

porque yo les digo: -chiquillos nosotros vivimos más aquí que en la casa, entonces hay que hacer de este un ambiente sano. (Directora, 2016).

Igualmente lo indica el personal de la institución,

Que no chismiemos, que lo que uno escuche no lo repita que lo que tengamos que decir se lo digamos primero a ella, que digamos yo vengo y se lo cuento a doña Y, que no, que vaya y se lo cuente directamente a ella. (Conserje, 2016).

Es así como, los participantes expresaron su percepción sobre las interacciones que se dan entre el personal de la institución, no se observaron discrepancias a excepción de los estudiantes que consideran sí haber observado conflictos, pero aún así, tanto ellos, como el personal entrevistado considera que las relaciones son positivas, existe un clima laboral en armonía y cooperación.

Además, se observan los postulados de las Ciencias Cognitivas, que mencionan como los seres humanos hacemos uso de la Teoría de la Mente, para anticipar comportamientos en otros y ajustarse a ellos (Mora y Piedra, 2015).

También, los miembros del personal han establecido relaciones de apoyo y de cooperación, sobre esto, igualmente Mora y Piedra (2015), mencionan como “La cooperación y la reciprocidad suponen como condición necesaria y previa la existencia de un sistema sutil y complejo de comunicación que permita a cada individuo o subgrupo velar por sus intereses” (p.108), aspecto que se observa en los miembros de la institución, al percibir que las interacciones son positivas, por tanto se deduce una percepción de satisfacción de sus propios intereses.

En síntesis, se puede considerar que en la institución se dan las siguientes interacciones sociales entre el personal: incidencia del estado de ánimo de la

directora en las prácticas diarias de la institución, para lo cual el personal busca cómo anticiparse y cambiar el estado de ánimo de la directora. Se observan risas, muestras de cariño, colaboración tanto en situaciones escolares como en asuntos personales, se evitan los chismes y se incorporan asuntos personales en las conversaciones entre el personal. En el análisis de estas interacciones se observan postulados de las Ciencias Cognitivas, donde se vislumbra cómo las personas hacemos uso de la Teoría de la Mente para comprender y actuar en grupos sociales, lo que a su vez se considera incide en la presencia de soluciones coordinadas y cooperativas en grupos sociales, tales como una organización escolar.

#### **4.2.3. Interacciones familia-personal que labora en la institución**

Previo a iniciar el análisis de las interacciones familia- personal de la institución, es importante aclarar que esta es una temática compleja, por los diferentes aspectos que pueden abarcar (Castro y Regattieri, 2012), por lo que en el presente abordaje de dicha temática, se presentarán aquellas percepciones de los participantes que influyan en una actuación coordinada en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como primer aspecto dado en las interacciones familia y personal, la directora considera la manipulación que los padres de familia constantemente intentan ejercer en la institución, esto es reflejado en la siguiente participación:

Casi todos los años me llamaban ese montón de mamás y decían:-  
¿Quién va a dar tal grado, quién va a dar tal otro?, -¡ah! entonces lo voy a mandar a Venecia. Y yo al principio me dejaba manipular, como dos años me dejé manipular. - ¡ah! pero es que ustedes lo que no quieren es una directora, ustedes lo que quieren es una títere y ya yo sé por qué fue que se fue entonces la otra señora, es que ustedes

no dejan trabajar. Hasta para las matas me decían. Usted no sabe, aquí se sufre. (Directora, 2016).

En forma similar, así lo expresan los docentes: “digamos hay padres que creen que el niño hay que regalarle todo o hay que darle por el visto bueno todo lo que él haga, hacer como el padre dice” (Docente #1, 2016).

Por tanto, se da una coincidencia entre los docentes con la directora, al considerar la existencia de manipulación por parte de los encargados. Lo cual se encuentra acorde a lo mencionado por Mora y Piedra (2015), con respecto a las interacciones en el contexto de la tropa, pues parte de dichas interacciones están compuestas por mecanismos que buscan “hacer alianzas, buscar reconciliaciones, generar recursos para el aprendizaje (...), fomentar comportamientos cooperativos, etc; sin duda, en todo la manipulación y el engaño” (p.87).

En forma semejante, los encargados también perciben un deseo de los docentes por manipularlos, ante aspectos como la insistencia del docente hacia la medicación, aspecto con el cual algunos no están de acuerdo, “Sí le quiere decir a uno como...me llegaba a decir que fulanito que, que le diga a su mamá que él se tome la pastilla... ellos buscan siempre como la salida fácil” (Encargado #2, 2016).

En forma similar, se observa cómo la institución procura interactuar con el padre de familia manteniendo una posición asistencialista, es decir, se da una postura de llamar al padre de familia para brindarle recomendaciones sobre qué hacer con el estudiante, así se observa en lo mencionado por los docentes:

También, cuando el docente se preocupa porque el niño no tiene alimentos en la casa, o se preocupa porque el niño está enfermo, sabe que el niño tiene que ir al doctor, entonces llama al papá y le dice: -por qué usted no lo lleva donde el dentista, o venga para ver cómo hacemos para comprarle unos zapatitos, o venga para ver

cómo hacemos para ayudarlo con equis y equis situación una beca o lo que sea. (Docente E.E., 2016).

Lo confirman los padres de familia, al mencionar aspectos como: “Y me llamaron para darme un fólder para que la lleve a la clínica, dicen que para que la vea un especialista” (Encargado #1, 2016).

Por lo cual, tanto docentes como encargados coinciden en manifestar estos enfoques asistencialistas. Esto se encuentra en similitud con Londoño y Ramírez (2012), quienes consideran cómo en las instituciones educativas “las familias, en diferentes situaciones de intervención, han sido abordadas desde posturas asistencialistas, mecanicistas y fragmentadas, las cuales dejan poco espacio de reacción a las mismas, puesto que no han sido entendidas como sistemas, sino como objetos de manipulación”.

Además, lo anterior puede influir en la percepción de relaciones antagónicas, ya que tanto el padre de familia como los docentes, discrepan cuando se trata de la atención de los estudiantes, y se culpan mutuamente por el desempeño de los mismos, como se muestra a continuación: “Algunos de ellos, sus padres, no les ponen la atención debida, entonces andan como animalitos libres, haciendo lo que ellos quieren” (Docente E.E., 2016).

Asimismo lo indica la directora (2016)

En su mayoría los padres están inconformes con el docente y dicen es que ese profesor es un vago, esa maestra es una vaga, deja mucha tarea o no deja tarea, siempre hay algo, siempre andan señalando, entonces uno como humano se reciente y le duele.

Igualmente lo indican los encargados: “¡Diay! Sinceramente nada, realmente, la chiquita mía le tocó dos años con niña Y y fueron dos años de tortura, nada hacía por ella, deja mucho que desear”. (Encargado #3, 2016)

Esto concuerda con lo manifestado por Castro y Regattier (2012, p. 31) “el comportamiento más común ante el fracaso es la atribución de culpas que, generalmente, provoca el alejamiento mutuo”.

Por tanto, para disminuir la existencia de esta brecha, los docentes y encargados mencionan como importante cuando se escuchan mutuamente y se coordinan las acciones.

Atiendo a tal hora, ahí me quedaba tarde hablando, se desahogan hablando conmigo: -niña es que yo ya no sé qué hacer. El diálogo, que el padre se sienta motivado, que él puede buscarnos a nosotros en cualquier momento, por lo menos en mi caso, siempre le he dicho yo a ellos, en la lección libre, ustedes pueden venir cuando ustedes quieran y la mínima cosa si ustedes ven que no pueden solucionar el asunto, busquemos ayuda. Inclusive una mamá llegó y le digo:-yo no soy muy experta en psicología, busquemos esta señora psicóloga, le digo yo y lo lleva a psicología, que ella nos diga qué hacemos. (...). Pero no lo dejamos al padre solo, yo pienso que así han actuado mis demás compañeros, siempre estamos dispuestos a escuchar al padre. (Docente #1, 2016).

En forma similar lo expresan algunos padres de familia:

No me han ignorado, ni a mí, ni a la chiquita tampoco. Sí le prestan atención a ella y a uno. Uno les va a contar el problema de ella, que ella no quiso hacer la tarea, por la misma inquietud, entonces ya ellos como que...: -vamos a ver, yo trato de ayudarle aquí en la

escuela, usted en la casa, no la obligue, dejémosla a ver hasta dónde va a avanzar ella. Me han escuchado. (Encargado #1, 2016).

Asimismo, la apertura al diálogo es respaldada por Londoño y Ramírez (2012, p.215) quienes señalan la importancia de una comunicación “desde la intención de propiciar espacios de interés, escuchando sus intereses, sus necesidades y sus problemáticas para de esta forma construir propuestas”.

No obstante, los padres de familia consideran que es necesario insistir para ser escuchados, ya que las disposiciones sobre uso del cuaderno de mensajes y los horarios de atención no son suficientes para ellos y no son totalmente respetados por los docentes. Así lo manifiestan: “Diay yo me metí ahí un día y dije: es que me tienen que poner... Y hasta lloré y chillé y mariqueé y hablé con niña L” (Encargado #1, 2016).

Porque a veces dice uno quiere contar algo y que lo escriba por medio del cuaderno, cómo va a redactar uno en un cuaderno, este ayer no vino R porque está enferma, ok. Y si había examen o si había dictado yo cómo le voy a explicar a la maestra que no pudo estudiar porque estuvo enferma, en ese caso si hay como que...que se den más reuniones para saber más uno que cómo van ellos y todo, por qué, ahí casi que le dicen a uno no, es que no puede entrar, pero igual ahí pasa el portón y el que quiere entra y el que no, no. (Encargado #3, 2016).

Por tanto, los padres de familia expresan que aun cuando en la institución existen los espacios y medios para comunicarse con los docentes, estos no siempre son eficaces, no se respetan los espacios o perciben que el docente los esquivan, así

lo reflejan sus participaciones: “Ahí para ir solamente hay dos lecciones en la que ellos están en Inglés, los chiquillos, para poder hablar con ellos. Pero a veces llega uno y ellos están haciendo trabajos, entonces no atienden” (Encargado #1, 2016).

Entonces yo pienso que no están dando el tiempo de uno y que a usted le digan bueno sí, ahora dígame qué es lo que usted hace o qué. Entonces simplemente lo que hacen es invadir ese espacio. Porque sí lo invaden. O lo esquivan a uno. - O lo esquivan a uno para uno hacerse los, los... (Encargado #2, 2016).

Por tanto, existe una discrepancia, pues los docentes consideran que sí escuchan a los encargados, pero estos consideran que no siempre es así, por el contrario deben insistir para lograr comunicarse, en ocasiones hasta evadiendo disposiciones de entrada a la institución educativa.

En otro aspecto, la percepción de que el docente realmente desea ayudar al estudiante, influye en que ese padre de familia se presente a la institución. Así lo consideran los docentes:

Cuando el maestro muestra interés por ese niño el padre lo está notando, el papá lo nota porque usted lo llama, usted le manda mensajitos, usted si tiene oportunidad de visitarlo, lo visita a la casa, si usted tiene oportunidad y se lo encontró en la calle usted le dice: - vea por qué no se da una vueltita por la escuela, yo necesito hablar con usted. (Docente E.E., 2016).

Usted está preocupado porque hay un niño que tiene tantos días que no aparece usted dice: -voy a llamar a los papás a ver qué dicen que está pasando, sino voy a ir a la casa a ver qué es lo que está



sucediendo, entonces donde el papá ve que usted tiene interés por su hijo, lo atrae, él va a dar una respuesta. (Docente #1, 2016).

Y esto coincide con los encargados cuando indican que:

Me llama para decirme lo que hizo, cómo se portó, por qué no hizo la tarea, para pedirme cuentas del por qué no está cumpliendo. H hizo esto, H hizo lo otro, se ve totalmente el interés del maestro por el alumno. (Encargado #2, 2016).

Eso sí se lo admiro a T, ella si el chiquito baja el nivel, está cada vez peor ella llama y dice: -vea qué está pasando. Otros simplemente les dá lo mismo, si pasó bien y si no, me dio igual. Simplemente no preguntan. (Encargado #3, 2016).

Es decir, ambos participantes, docentes y encargados coinciden en señalar la disposición adecuada del docente como un factor que incide en la existencia de relaciones positivas entre ambos y en la participación familiar dentro de la institución. Lo cual, coincide con Rivas y Ugarte (2014, p. 161):

Facilitar un ambiente que estimulara el desarrollo de conductas de participación, como es el interés hacia sus alumnos, el modo de responder de forma constructiva a las preocupaciones de los padres, el trabajo en equipo, o la sensibilidad a las necesidades de las familias, que se transmite gracias a su calidez, apertura, sensibilidad, flexibilidad o accesibilidad

Por otro lado, un aspecto que predispone negativamente al docente a interactuar con el padre de familia, es cuando éste crítica al docente, sin que el mismo esté presente, especialmente cuando lo compara con otros docentes de la institución.

Así se muestra en las participaciones de los docentes:

Los papás siempre hablan, ¡ehhh...! A veces más por chismes que por otra cosa, que se dejan guiar por situaciones porque ¡diay!... la niña T tiene su forma de trabajar, la niña Y tiene su forma de trabajar, yo tengo mi forma de trabajar, hay mucha comparación. (...)

Yo siento que... el problema es que los papás hablan mucho por la espalda, yo les he dicho si ustedes tienen alguna duda de algo, de cómo estoy trabajando, alguna queja de mí, ustedes vienen y hablan conmigo, ¿verdad? Pero es más fácil ir a hacer el chisme, andar criticando y todo eso que venir a conversar con uno, entonces hay mucha comparación.” (Docente #1, 2016).

Igualmente lo indica la docente #2 (2016): “En la primera reunión que hago les digo: -las puertas están abiertas. Que me tengan confianza, que no me gusta que... darme cuenta por ejemplo que ahí en el portón ya andan diciendo otra cosa o andan inventando”.

Lo anterior, es descrito por los docentes y directora en los instrumentos aplicados, los padres no asociaron sus críticas con el actuar de los docentes.

Por tanto, se da una separación entre la institución y las familias cuando se perciben conflictos o comentarios negativos por parte de los encargados. Sin embargo, no se han encontrado sustentos teóricos que fundamenten la influencia del accionar de los docentes hacia los encargados. Pero si se consideran los postulados de las ciencias cognitivas, donde en grupos humanos se actúa en

consecuencia a sentimientos de bienestar y satisfacción (Mora y Piedra, 2015). Es comprensible el considerar que esos comentarios afectan dichos sentimientos, por lo que pueden influir en la forma como los docentes se relacionen con los encargados.

Es así como las interacciones entre padres de familia con el personal de la institución se ven caracterizadas por la manipulación que ambos grupos buscan ejercer, la existencia de una visión asistencialista por parte de la institución hacia el ámbito familiar, la apertura al diálogo y creación de espacios de escucha que la institución promueva, aunque los padres de familia consideran que en ocasiones estos espacios no se respetan. Por otro lado, la percepción del interés del docente hacia el estudiante influye positivamente en la disposición de los padres, contrario a las críticas dadas por los padres de familia hacia el personal de la institución, que pueden indisponer al docente, especialmente la tendencia a comparar a los docentes y los comentarios negativos que los padres de familia realizan fuera de la institución.

#### **4.3. Efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las interacciones sociales entre los miembros de la institución**

En este apartado del análisis, se abordan la interpretación de la información recabada para responder al tercer objetivo específico de la investigación, el cual corresponde a: “Identificar los posibles efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa de la Escuela San Martín del Circuito 01 de la Dirección Regional de Educación de San Carlos”.

Para analizar los efectos que generan en los estudiantes con problemas emocionales y de conductas, las interacciones sociales dadas entre los miembros de la institución educativa, se basará en lo expuesto por Choque (2009, p.2), el

cual indica cómo: “En el enfoque ecológico sustentado por A. Bronfenbrenner, se intenta comprender el comportamiento definiéndolo como el resultante de un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo y el medio (...) este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”. Por lo tanto, se analizarán los efectos de las interacciones sociales que se dan primeramente entre el estudiante y sus docentes, luego las interacciones sociales entre el personal de la institución y, por último, las interacciones entre los padres de familia o encargados y el personal de la institución.

#### **4.3.1. Interacciones sociales entre docentes-estudiantes**

Como fue establecido en Poulou (2015), las relaciones existentes entre los docentes y estudiantes pueden influir en las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. También, Villalta et al. (2011), señalan cómo las interacciones dadas en el aula, que incluyen aquellas entre los estudiantes con sus docentes, influyen en el establecimiento de la identidad de los mismos.

Lo anterior, coincide con lo reflejado en las intervenciones de los participantes, pues consideran que una relación positiva, entre los docentes y los estudiantes, permite que los estudiantes disminuyan sus conductas negativas, Así se muestra en las convergencias de los instrumentos aplicados, demostradas en las siguientes participaciones: “el abrazarlos, el decirles que uno los ama, el tratarlos funciona y el niño va moldeando sus conductas, las va moldeando” (Docente E.E., 2016) y “la comunicación o el diálogo, la confianza que tal vez uno le deposita a ellos ha tenido cosas positivas, les ha ayudado bastante” (Docente #2, 2016).

Las anteriores participaciones concuerdan con lo mencionado por la directora, encargados y estudiantes. Por lo que no se observaron divergencias al respecto. Lo cual, también concuerda con lo registrado en Poulou (2015), donde se indica

que las relaciones amistosas entre el profesor y los alumnos estarían asociadas con una disminución de las conductas antisociales y problemas emocionales.

Igualmente, la relación positiva que se establezca entre los docentes con los estudiantes -según las entrevistas aplicadas a la directora y docentes- permite que los estudiantes desarrollen habilidades, de esta forma lo indica la directora de la institución: “Gracias a la niña T, D ahora es un ser feliz, no quería venir a la escuela y ahora ella es como líder” (Directora, 2016).

Igualmente, así lo considera la docente #2 (2016):

Inclusive tenía uno que se agachaba no hallaba cómo preguntar, entonces yo pensaba ese niño viene con problemas en el hogar o viene quién sabe qué le dirán en la casa, inclusive ya no, ahora ya viene se me levanta. -Niña aquí y allá, niña ¿puedo copiar en la pizarra? Entonces he tratado de motivarlo.

Sin embargo, los encargados y estudiantes no realizaron comentarios sobre esta consideración. No obstante, Poulou (2015), coincide con lo indicado por la directora y docentes, al mencionar que habilidades de índole emocional pueden ser aprendidas o potenciadas producto de las relaciones con personas que sean importantes para ellos, en este caso los maestros.

En forma similar, los datos recopilados demuestran que los vínculos positivos influyen en que los estudiantes aumenten su motivación y trabajen en la clase, así lo indica uno los padres de familia: “mami hoy me felicitó la maestra, me siento feliz, iba y trabajaba” (Encargado #1, 2016).

Lo cual, concuerda con la docente #2 (2016: “tengo dos niños que vienen muy desmotivados, vienen con problemas en el hogar, entonces ya se sienten como más activos, más motivados”.

Por el contrario, ocurre cuando los estudiantes perciben falta de interés del docente, ya que si esto se da, el estudiante mostrará menor motivación hacia el estudio. Así lo consideran los padres de familia: “Si no se llevan con el maestro lo que hay es rechazo hacia el estudio” (Encargado #2, 2016).

Incluso R hasta la ofendía y le decía: -niña fea, no sé qué. Y yo se lo dije y hasta hablaba decía: -yo ya no quiero ir a esa cochizada de clase de Inglés, que por sí eso no dejaba nada. (Encargado #1, 2016).

La mía sinceramente me dice: -para qué voy a hacer las tareas si el profesor no las revisa y me dijo que un día la había regañado porque ella le puso el cuaderno en el escritorio y le dijo: -quite esta cosa de aquí que me está estorbando. Entonces ella no quiere hacer copias, ya tiene como quince días que ella una copia no me la hace. (Encargado #3, 2016).

Las anteriores percepciones muestran una concordancia entre docentes, directora y encargados, en relación con la influencia que ejercen las relaciones positivas entre docentes y estudiantes en la motivación de los estudiantes. Lo cual, en forma similar es abordado en Poulou (2015), pues indica relaciones inadecuadas entre profesor y estudiante puede conducir a una aversión hacia la escuela y generar sentimientos de rechazo.

En forma semejante, los estudiantes expresaron sus sentimientos cuando consideran relaciones negativas con sus docentes: “Cuando la niña habla muy mal de mí, siento como que rompió algo de mí, como asustada” (Estudiante #4, 2016), “Si están enojados ya con... me da ira, algo así...sí, me enojo con ellos” (Estudiante #2, 2016) y por último “Yo me siento mal, porque yo siento que ellos lo tienen contra mí.” (Estudiante #3, 2016)

Estas participaciones muestran aspectos de índole emocional que como es reconocido no puede excluirse de los procesos educativos. Así, Piedra (2014), señala que la concepción que el estudiante posea de su maestro, incide en como el alumno responde en el proceso de aprendizaje, igualmente el percibir la ausencia de una relación positiva con su docente se pueden generar interacciones negativas entre ellos, como lo es el percibirse como enemigos (Mora y Piedra, 2015). Lo que podría generar acciones que los docentes consideren como faltas de respeto o indisciplina. En forma semejante lo ilustra los docentes:

El niño palpa fácilmente cuando el maestro está alterado o cuando el maestro no tiene paz, entonces es como aprovecharse de eso, mi maestro no tiene paz, entonces voy a terminar de acabarle el poquito de paz que le queda. Pero cuando ellos ven que el maestro está sereno, que el maestro está calmado, que el maestro lo trata con palabras dulces, que el maestro hasta en ciertas ocasiones tiene que ignorar ciertas conductas para poder disminuirlas, entonces como que el niño va aprendiendo. (Docente, E.E., 2016)

Además, esto coincide con Poulou (2015), cuando indica que los docentes y estudiantes se condicionan mutuamente, por lo que esos sentimientos que perciben los estudiantes y esas dificultades que experimentan ambos, son el resultado de la interacción entre ellos.

Por tanto, las interacciones entre el docente y estudiante, cuando son positivas, pueden influir en la motivación, en la confianza en sí mismo e inclusive mostrar habilidades como liderazgo. Igualmente, puede influir en la actitud hacia el estudio, así que si los estudiantes perciben reconocimiento y aceptación por parte de sus docentes muestran sentimientos de felicidad y mayor disposición por trabajar en la clase. Sin embargo, cuando se dan relaciones negativas, pueden surgir conflictos entre el docente y el estudiante, asociados incluso a la existencia de una relación

antagónica entre ambos, además de que los estudiantes muestran desmotivación o rechazo hacia las clases.

#### **4.3.2. Interacciones sociales entre el personal de la institución**

Para analizar la influencia de las interacciones sociales entre el personal de la institución en relación con la presencia de problemas emocionales y de conducta, se retomará lo expuesto por Thorpe (2014), quien menciona cómo lo ocurrido en una organización escolar promueve patrones sociales, lo que incluye las interacciones dadas entre los miembros de la institución.

En los datos recopilados en la aplicación de entrevistas a docentes, directora, conserje, cocinera y en los grupos focales dirigidos hacia los encargados y estudiantes se encontraron discrepancias, pues los estudiantes y encargados no consideraron que dichas interacciones influyan en ellos, mientras que el personal de la institución sí considera su influencia. Así se observa en las siguientes participaciones.

Primeramente, los estudiantes mencionan como ellos no siempre perciben estas interacciones entre el personal de la institución, pues consideran que se da en espacios en los cuales ellos no se encuentran. Así lo mencionan: “¡Diay! no se sabe, porque casi todo es en la dirección” (Estudiante #2, 2016).

Lo cual coincide con el aporte de la docente #1 (2016):

Entonces yo pienso que ellos lo perciben, los que comparte aquí, los que juegan aquí lo logran ver, los que se van a jugar bola lógico que ni se dan cuenta si uno se está agarrando o no se está agarrando. Los que pasan aquí, ahí pasan con nosotros.



Por otro lado, los padres de familia consideran que las interacciones sociales negativas entre el personal no afectan a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta: “Pero que le haya afectado a mí hijo no. Entre ellos serán lo que tengan” (Encargado #2, 2016).

Esto puede deberse a las dificultades que tienen los padres de familia para percibir estas interacciones, como lo señalan a continuación:

Pero de hecho yo no y es que tampoco, como una está afuera no se da cuenta de nada, qué es lo que sucede en horas de clase, o recreo, o ellos allá en horas de almuerzo, cómo será que ellos comparten su almuerzo, sus cosas, ya nosotros estamos afuera, eso no lo alcanzamos a ver. (Encargado #1).

Lo cual contrasta con el personal de la institución, quienes indican cómo en la interacción entre docentes se promueven valores de una forma no explícita, lo cual el personal de la institución, considera que influyen positivamente en los estudiantes, pues estos imitan las acciones de los miembros de la institución, así lo reflejan las siguientes participaciones:

Porque nosotros somos espejos. Entonces si nosotros no nos lleváramos bien, los estudiantes se llevarían mal. Si nosotros como educadores decimos buenos días, muchas gracias, con permiso, todas esas cosas, ellos van imitando en nosotros, si ven paz en nosotros imitan paz. (Docente E.E., 2016).

No es lo mismo que los estudiantes vean a los maestros ¡ehh!...conversando entre ellos relacionándose y todo eso, a que vean a los maestros encerrados en sus aulas sin salir porque la otra

me cae mal, o aquella... no me llevo con la otra maestra. Yo siento que eso hace que también el ambiente escolar... los estudiantes sean armoniosos también. (Docente #2, 2016).

Lo expresado por los participantes coincide con, Maceira (2005) al mencionar que en las instituciones educativas se dan aprendizajes de valores y actitudes que son no explícitos o intencionales.

En forma similar, los miembros de la institución mencionan cómo ante relaciones positivas entre ellos, los estudiantes se muestran con mayor seguridad e incluso son involucrados en las interacciones dadas entre el personal y se relacionan positivamente con el personal de la institución. Como se refleja en la participación de la docente #1 (2016):

Los que pasan aquí, ahí pasan con nosotros, inclusive hasta se... comparten las conversaciones con nosotros. Llegan unos estudiantes uno está hablando y ellos llegan hacen conversación con nosotros y ahí nos quedamos y se hace una conversación tanto de estudiantes como de maestros. (...) Sienten que el personal se lleva bien, o que ellos sienten que pueden contar con el personal en la mínima cosa, que ellos no están solos, ellos pueden necesitar ayuda, que si la mínima cosa ellos saben que está el personal, o si es el maestro o no es el maestro, ellos saben que pueden llegar donde niña Y y le dicen: -niña fulano me botó, fulano me está agrediendo o me está insultando. Niña Y, no es mío, no es de ella y ella lo atiende o la directora. Aquí todos nos ayudamos, aquí no es que: ¡a no! usted es de fulanita, vaya hablar con fulana y arregle ese problema.

Aquí entre todos nos ayudamos. Por eso la conducta ha mejorado mucho.

En forma similar, lo ilustra la cocinera de la institución:

Si están haciendo mucha bulla o se portan mal yo les digo: - Chiquillos compórtense. Yo les digo cualquier cosa y ellos me hacen mucho caso, me respetan. Porqué ellos saben que yo aprecio a esa maestra y a ellos también, entonces la respetan a ella y a mí también. (Cocinera, 2016).

Lo anterior coincide con lo manifestado por Jordan (2009) al mencionar como interacciones cotidianas influyen con mayor eficacia en las conductas de los estudiantes.

Por tanto, ante la temática de los efectos de las interacciones sociales entre el personal de la institución, se dificulta mencionar cuáles son las conductas que se ven mayormente influenciadas. Sin embargo, sí se puede establecer la importancia del ejemplo que el personal brinda en el fomento de valores, mediante las interacciones sociales que ellos reflejan, pues como lo menciona Thorpe (2014), en las instituciones se promueve patrones sociales de una forma implícita. Asimismo, las interacciones abordadas, generan un ambiente positivo, que propicia la participación de los estudiantes dentro de la institución, lo que también puede producir en los estudiantes un sentimiento de seguridad.

#### **4.3.3. Interacciones sociales familia - personal que labora en la institución**

Cuando padres de familia o encargados y el personal que trabaja en la escuela mantienen buenas interacciones sociales entre ellos y se da la participación de esta en el centro educativo, esto beneficia al estudiante, Así lo considera Rivas y

Ugarte (2014) “la participación de las familias en la escuela tiene un efecto positivo y duradero en el desarrollo del niño en el plano académico, social y motivacional” (p.55).

Lo anterior lo evidencia la directora, quien considera que el estudiante se muestra más comunicativo con los docentes y disminuyen actitudes negativas hacia la institución.

De una buena relación con los padres, el niño está más abierto, porque dice: ¡Mirá! La directora y el maestro se llevan bien con papi, los quiere, son amigos, y es importante para el niño que haya una buena relación, porque ¡diay! uno sufre cuando papi y mami tienen problemas, cuando hay comentarios no... Los papás no saben cuánto daño hacen con eso (...) cuando llegaba aquí no soportaba y orando... orando junto con la mamá... ya ha dejado eso... (Directora, 2016).

Lo cual coincide con las participaciones de los padres de familia, al considerar que los estudiantes muestran mayor control de sus conductas negativas: “La mía, no sé cómo ha estado..., pero sí ya hay menos boletas, menos quejas y yo veo que se porta mejor” (Encargado #1, 2016).

Al menos el mío sabe que la maestra está más pendiente de informarme todo, entonces se anda con más cuidado. Porque la forma de ser él, es que es muy hiperactivo, el molesta, molesta, el interrumpe, habla, entonces se controla más. (Encargado #2, 2016).

Por tanto, se dieron coincidencias entre el personal con los encargados. No se observaron discrepancias entre los participantes consultados.

En otro aspecto, como se mencionó en apartados anteriores, si el estudiante trae sus problemas del hogar a la escuela, también puede traer las conductas que los papás muestran hacia el maestro, así lo muestra la siguiente participación del docente #1 (2016).

Por ejemplo en este momento yo tengo problemas con mi grupo de sexto, en disciplina y conducta (...), los últimos tres años ellos estuvieron con la niña T, la niña T maneja mucho la disciplina, los padres me comparan con la niña T (...). Ha costado manejar esa conducta de ellos por esa parte, se ha hablado mucho con ellos, la directora ha hablado mucho con ellos, con los papás.

Esta situación que el participante menciona sobre problemas de conducta en ese grupo de sexto grado, también puede verse influida por las comparaciones que realizan los padres de familia, con respecto a los docentes, pues la directora mencionó lo siguiente:

Entonces, la relación familias escuelas es un poco difícil porque como usted comprenderá, el compañero que le tuve yo que decirle o a la compañera que yo le tuve que decir que mejor no le daba ese nivel ¿qué razón le daba? Yo lo callaba, lo callaba, lo callaba, como las mujeres, pero al final ellos sabían, porque oían habladas en la calle, comentarios o tal vez antes de que yo les dijera ya sabían, porque la mayoría son de aquí o cercanos, entonces si había oído comentarios... ¡diay! No... E incluso todavía este año me dijeron: - ¡ay! ... porqué... no sé qué...que porqué puse el profesor a dar sexto, me eché una risilla no les dije nada (...).

Pero siguen los comentarios y eso los chiquitos lo escuchan y el maestro también se siente mal. Ahora los chiquillos de sexto no están queriendo al maestro, le faltan al respeto, hasta lo hicieron un día llorar. (Directora, 2016)

Igualmente, los comentarios de los estudiantes reflejan percepciones de los padres: “Yo creo que el profe L trabaja solo por trabajar, solo por ganar dinero (...)” (Estudiante #3, 2016) y “A mí me tocó cuatro años con la niña T. Ahora con el profe como que me estoy quedando...” (Estudiante #2, 2016).

También los padres de familia comentan como ellos les indican a los estudiantes sus preferencias hacia los docentes:

Tarea no les deja, le digo yo J hacé tarea, J hacé tarea, hacé copias de caligrafía, -¿Para qué mami? Si el profesor ni siquiera las revisa. Entonces ellos se tratan. ¡Uy! me hubiera encantado, le digo, que tu niña te hubiera dado el último año. Porque él quería con la niña T. (Encargado #4, 2016).

Sin embargo, aun cuando los participantes consideran que existe una injerencia de las relaciones entre la familia con el personal de la institución, en las conductas de los estudiantes, no mencionaron conductas específicas que puedan verse afectadas. No obstante, sí consideran que los estudiantes tienden a aumentar el autocontrol de las conductas negativas.

Así como, la existencia de una apertura a confiar más en el docente, lo que también puede influir en la creación de un vínculo positivo entre los estudiantes con los maestros, lo cual, como fue mencionado en apartados anteriores, incide en las conductas y desempeño de los estudiantes. Por otro lado, las comparaciones que los padres hacen de los maestros también pueden afectar positiva o

negativamente la relación de estos con los estudiantes, lo cual incide en las conductas de los mismos.

Lo cual encuentra apoyo teórico en Rivas y Ugarte (2014) al indicar que “la relación positiva entre familia y escuela podría contribuir de un modo decisivo al desarrollo de un apego escolar de los estudiantes por sus colegios (p. 272). Apego que influye en las conductas de los estudiantes en la institución educativa (Jordan, 2009).

Por tanto, al finalizar este apartado, se puede sintetizar que la cultura organizacional influye en los estudiantes. Al determinar que, la cultura organizacional abordada, incluye la adaptación de sus prácticas educativas a la concepción que poseen de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, así como la existencia de valores, la percepción de un clima laboral adecuado en donde se dan relaciones positivas entre el personal y colaboración, la comunicación fluida entre las familias y la institución, así como las relaciones positivas entre docentes y estudiantes. Lo cual, dado que el estudiante interactúa en un contexto permeado por dicha cultura, conlleva efectos en él, tal como una influencia en la disminución de conductas consideradas negativas, las habilidades sociales, actitud hacia el aprendizaje, autocontrol y la oportunidad de desarrollar un autoconocimiento en el estudiante que promueva la confianza en sí mismo.

## **Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones**

En este capítulo se mencionan las conclusiones obtenidas al finalizar el proceso de investigación, acorde con los objetivos planteados al iniciar el proceso. Así como, recomendaciones surgidas en respuesta a los resultados obtenidos. Por lo tanto, primeramente se citan las conclusiones y posteriormente se brindarán las recomendaciones.

### **5.1. Conclusiones**

En relación con el primer objetivo de investigación, el cual corresponde a “Identificar las acciones de organización institucional en la institución seleccionada, para la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta”, se considera que puede existir una relación entre las acciones identificadas con el concepto que el personal de la institución posee con respecto a dichos estudiantes.

Por tanto, se identificó una asociación de los problemas emocionales y de conducta con las situaciones que los estudiantes viven en sus hogares que vienen a manifestarse en la institución en conductas como: hiperactividad, desmotivación, agresividad, hurto, vocabulario soez, timidez, muestras de tristeza, escaparse de la institución, no acatar las instrucciones del docente y dificultades para relacionarse socialmente con sus iguales.

A partir del reconocimiento que se da en la institución con respecto a la delimitación de los problemas emocionales y de conducta, la institución aplica procedimientos como: la indagación de las causas que pueden ocasionar los problemas de conducta, para lo cual se aplican entrevistas a los encargados de los estudiantes, así como la observación al estudiante durante las clases, la aplicación de diálogo entre el docente con el estudiante y la búsqueda de información en el expediente.



Además, se dan acciones de colaboración y trabajo en conjunto entre el personal de la institución, incluida la directora del centro educativo. Dichas acciones de colaboración incluyen la asesoría que brindan los comités institucionales de Apoyo Educativo y de Evaluación, para coordinar las acciones a aplicar.

En forma similar, entre las acciones de trabajo en conjunto aplicadas por el personal se encuentra la atención de los estudiantes por parte de la docente de Educación Especial en Problemas de Aprendizaje, quien también orienta a los docentes sobre la atención de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Aunado a lo anterior se encuentra la consideración de que se da un trabajo en equipo, donde se incluye a todo el personal de la institución, quien debe conocer las características de los estudiantes y en conjunto aplican acciones, como el tener un día asignado para cuidar en los recreos o el colaborar con la docente a cargo cuando no puede atender las conductas que muestran los estudiantes.

Igualmente, la institución aplica la búsqueda de profesionales externos al centro educativo, con el fin de que atiendan a los estudiantes, orienten a los padres de familia para colaborar en cada caso específico con contextos familiares que sufren dificultades socioeconómicas; o bien, para brindar talleres o charlas dentro de la institución, tanto a encargados como a estudiantes.

También, como una acción institucional, se busca que los estudiantes, compañeros de los niños y niñas con problemas emocionales y de conducta, respondan de una forma que no refuerce las conductas negativas o no las imiten. Por lo que se les insta a ignorar las conductas de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta o se les insta a responder ante insultos o agresiones con la frase: “Dios lo bendiga”.

Asimismo, en la institución se realizan oraciones, como las dirigidas por la directora hacia los estudiantes, las ejecutadas en el comedor escolar, en las

reuniones de los comités, oraciones hacia los estudiantes que presentan problemas emocionales y de conducta o hacia sus familias.

Otra acción aplicada que se considera influye en la atención de los estudiantes con problemas de conducta es la promoción realizada por la directora hacia realizar el trabajo con amor, por ende, atender a los estudiantes con acciones que reflejen dicho valor.

Es así como las acciones aplicadas en la institución contemplan una organización escolar que procura trabajar en forma colaborativa por parte del personal de la institución, a lo cual se le unen acciones que reflejan la inclusión de la espiritualidad dentro de las prácticas educativas y la promoción del valor del amor. Aspectos considerados influyentes en la percepción de un ambiente laboral agradable, el cual posibilita la eficacia de las acciones implementadas, por lo que generan efectos positivos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Por ende, se considera que las acciones anteriormente mencionadas influyen en la potenciación de habilidades sociales y la disminución de conductas consideradas negativas, como las conductas escapistas, los berrinches y vocabulario soez o insultante hacia los compañeros. No obstante, no se considera que dichas acciones hayan influido en el desempeño académico de los estudiantes.

Por otro lado, en el objetivo número dos, el cual corresponde a “Determinar las percepciones de docentes, padres de familia y directora sobre las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa del centro educativo seleccionado”, se dividieron las interacciones en tres ejes: interacciones que influyen en el establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes, interacciones sociales entre el personal de la institución, interacciones entre las familias y el personal que labora en la institución.

Sobre las interacciones que influyen en el establecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes, se consideran como interacciones positivas aquellas en las que el docente y el estudiante dialogan, lo que forma parte de un medio para que ambos acuerden, a la vez que el estudiante considera importante ser escuchado.

Otro aspecto considerado para el establecimiento de dicho vínculo, es cuando el docente muestra interés por el aprendizaje del estudiante, le brinda la atención que este requiere, a la vez que muestra exigencia.

Igualmente, se considera positivo las muestras de afecto del docente hacia el estudiante, el reconocer al estudiante e incluirlo en actividades de la clase, así como el promover la autoconfianza y autonocimiento del estudiante, junto con el respeto que ambos se muestren.

Contrariamente, se encuentran las interacciones que pueden generar relaciones antagónicas o negativas entre docente y estudiante, sobre lo cual se determinó que influye el tono de voz elevado del docente y su pérdida de control, así como las amenazas, burlas y la percepción de que el docente mantiene preferencias con otros estudiantes.

Por otro lado, sobre las interacciones sociales dadas entre el personal de la institución, se considera la existencia de relaciones positivas, pues no consideran la existencia de conflictos entre ellos. Además, se aplican acciones acordes al estado de ánimo de la directora, también se dan risas, muestras de cariño, colaboración, se procura evitar chismes y se incluyen temáticas personales en las conversaciones diarias.

En contraste, se dan las interacciones sociales entre el personal de la institución con la familia, ya que se caracterizan por mostrar antagonismo y por parecer buscar manipularse los unos a los otros. Así como la aplicación de acciones, por parte del centro educativo, lo que puede reflejar una visión asistencialista hacia las familias.

Además, los padres de familia suelen manifestar críticas y comentarios negativos de los docentes, aunado a las comparaciones que los padres de familia pueden hacer sobre los mismos. Ante lo anterior, se considera importante el interés que el docente muestra hacia el estudiante y los espacios de diálogo que se promuevan entre la familia y la institución, escucharse mutuamente y coordinar acciones. Para lo cual es necesario que los docentes respeten los espacios asignados para la atención de los padres de familia.

En relación con la descripción anterior, se concluye con el tercer objetivo: “Identificar los posibles efectos, en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, de las diferentes interacciones dadas entre los miembros de la comunidad educativa seleccionada”.

Primeramente, con respecto a la interacción entre el docente con los estudiantes, la existencia de un vínculo afectivo entre ambos, puede influir positivamente en la motivación del estudiante, en su autoconfianza, la potenciación de sus habilidades sociales y en la disminución de conductas negativas. En contraste con la carencia de dicho vínculo, que puede ocasionar en los estudiantes desmotivación, rechazo a las clases, sentimientos en contra de sí mismos o hacia su docente y conflictos entre ambos.

En forma semejante, las interacciones entre el padre de familia y el docente, pueden afectar el establecimiento del vínculo entre el estudiante con su docente, lo cual incidiría en las áreas anteriormente mencionadas, así como en las actitudes del estudiante hacia la institución. A la vez, se asocia una buena relación entre la familia e institución, con muestras de mayor autocontrol por parte del estudiante.

Por otro lado, en relación con las interacciones entre el personal de la institución, se concluyó que estas influyen en la generación de un ambiente positivo dentro de la institución, lo que facilita una mayor participación de los estudiantes en el centro educativo, a la vez que permite la promoción de valores y patrones sociales positivos, pues los estudiantes imitan las acciones de los miembros de la

institución. Pero no se señalan conductas en los estudiantes que pueden verse directamente afectadas por estas relaciones.

Por tanto, ante la temática sobre la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, la investigación realizada permite establecer que, en la institución abordada, la cultura organizacional incide en las conductas de los estudiantes, su motivación hacia el aprendizaje, habilidades sociales, autoconocimiento y autocontrol. Lo anterior, a partir de las acciones y ambiente percibido en la institución, además de las interacciones dadas entre los diferentes miembros del centro educativo.

## **5.2. Recomendaciones**

Es así como, a partir de las conclusiones establecidas, surgen las siguientes recomendaciones, las cuales se encuentran dirigidas al centro educativo, a futuros procesos de investigación, a las autoridades del Ministerio de Educación Pública y a profesionales en psicopedagogía, para beneficiar instituciones con características similares, a la vez que permitan profundizar en las temáticas surgidas en el proceso de investigación.

### **5.2.1 Recomendaciones dirigidas hacia el Centro educativo**

Para optimizar las acciones que la institución educativa aplica actualmente, se recomienda que valore las siguientes recomendaciones:

- Ampliar los espacios de diálogo hacia las familias, así como valorar la participación de esta en las decisiones de organización institucional; de tal forma que se incluya activamente el ámbito familiar, alejándose de acciones cuyo objetivo sea únicamente manipularlos.
- Ante las comparaciones de los padres de familia sobre los docentes es necesario analizar a profundidad las causas de dichas comparaciones y

establecer acciones de organización institucional que impidan que estas se repitan. Por ejemplo, al asignar un grado al docente, puede no ser conveniente que se le asigne ese mismo grupo varios años seguidos.

- Igualmente, puede ser favorable el unificar criterios sobre la cantidad de asignaciones dadas a los estudiantes, así como metodologías, para evitar el surgimiento de comparaciones sobre esta índole.
- Incluir en la indagación de las causas de los problemas emocionales y de conducta, evaluaciones sobre el rol del docente, las percepciones que estudiantes y padres de familia poseen sobre el mismo y las estrategias que emplea en su clase.
- Establecer acciones para responder ante la percepción de relaciones negativas entre docentes y estudiantes o entre docentes y padres de familia. Entre ellas, que los docentes conozcan sobre la importancia de este vínculo, reflexionen y valoren las percepciones que los estudiantes poseen sobre ellos y sean capaces de adaptar sus acciones de acuerdo con dichas percepciones.

### **5.2.2. Recomendaciones dirigidas a futuros procesos de investigación**

Se recomienda analizar las siguientes temáticas que pueden ser primordiales para comprender a mayor profundidad la construcción e influencia de la cultura organizacional.

- Analizar la participación familiar idónea dentro de la institución, pues se debe conocer a mayor profundidad la función que cumple en la construcción de la cultura organizacional.
- Valorar las acciones dirigidas hacia la familia a través de perspectivas sistémicas que busquen comprender la complejidad presente en el contexto familiar y la unión de dicho contexto con el ámbito institucional.

- Analizar la influencia de las interacciones sociales en el área cognitiva y así identificar cuáles acciones e interacciones idóneas puedan incidir positivamente en el desempeño académico de los estudiantes.
- Evaluar los efectos en los estudiantes cuando las interacciones sociales entre el personal de la institución son percibidas como negativas, para determinar con mayor claridad la influencia en los estudiantes de las relaciones entre el personal.
- Analizar a profundidad los aspectos que influyen en la percepción de un ambiente laboral agradable.
- Identificar áreas de formación y desarrollo profesional que es requerido para el fomento de una adecuada cultura organizacional que permita una atención óptima a los estudiantes.

### **5.2.3. Recomendaciones al Ministerio de Educación Pública**

Para beneficiar los procesos de aprendizaje, dados en las instituciones educativas, se recomienda al Ministerio de Educación Pública:

- Promover la identificación de la importancia de establecer relaciones sociales positivas dentro de las instituciones educativas; de tal forma que se promueva el planteamiento de propuestas que permitan el fortalecimiento de una cultura organizacional positiva dentro de los centros educativos.
- Establecer orientaciones organizacionales para la atención de estudiantes con problemas emocionales y de conducta, con el fin de que cada centro educativo sea capaz de generar estrategias acorde con sus características propias.
- Promover la apertura de los centros escolares hacia los ámbitos familiares, mediante orientaciones que permitan al personal de las instituciones educativas mantener relaciones positivas con la familia, así como planteamientos claros de la participación familiar dentro del centro educativo y el abordaje de situaciones conflictivas entre ambos entes.

- Brindar orientaciones sobre protocolos para incluir profesionales externos en las prácticas de las instituciones educativas.
- Brindar formación en los centros escolares, sobre temáticas relacionadas con el fomento de una adecuada cultura organizacional en las instituciones y la relación de esta con el desempeño de los estudiantes.

#### **5.2.4. Recomendaciones a los profesionales en psicopedagogía**

Para comprender a mayor profundidad el desempeño escolar de los estudiantes con problemas emocionales y de conducta y beneficiar sus procesos de aprendizaje, el profesional en psicopedagogía debe:

- *Conocer los centros educativos en donde asisten los estudiantes con los cuales deben trabajar, de tal forma que reconozcan todas las acciones e interacciones sociales que en ellas se dan y que influyen en los estudiantes.* Mediante la aplicación de procesos de evaluación diagnóstica, donde aplique observaciones y entrevistas –similares a las aplicadas en la investigación- que le permitan recopilar información sobre cómo son las relaciones entre los miembros y cuáles acciones aplica la institución.
- *Aplicar formas de potenciar relaciones positivas entre los miembros de la institución.* Mediante la promoción de actividades con un índole social, recreacional o lúdico que permita propiciar un ambiente positivo. Así como encuentros que incluyan a los padres de familia.
- *Plantear estrategias que procuren crear ambientes positivos en los centros escolares, donde los individuos se sientan bien y se den posibilidades de coordinación y colaboración.* Esto puede realizarse mediante la promoción de reuniones o conversatorios periódicos entre docentes y con los padres de familia. También se puede emplear una pizarra donde se exhiban logros o reconocimientos a estudiantes, docentes, o fechas de cumpleaños. Además, puede colocarse una pizarra similar en cada aula, en donde se den a conocer reconocimientos a los estudiantes y celebraciones que sean



importantes para ellos como cumpleaños, primera comunión u otras que sean de su interés.

- *Involucrarse en los centros escolares, reconocer las acciones organizativas que se dan en la institución y actuar de acuerdo a ellas.* El profesional en psicopedagogía debe ser capaz de identificar si en una institución se promueve por ejemplo la cooperación entre sus miembros, la competitividad o la innovación. Esto le permitirá adaptar sus prácticas o ejercer acciones para intentar que dichas acciones organizativas puedan expandirse en beneficio de la labor psicopedagógica. Para ello, requerirá flexibilidad, humildad, liderazgo y ser capaz de trabajar en equipo.
- *Reconocer el valor de las relaciones de los estudiantes con sus compañeros, de tal forma que se les brinde a los compañeros herramientas para incidir positivamente en los estudiantes que presentan problemas emocionales o de conducta.* El profesional en psicopedagogía debe abandonar visiones individualistas, donde solo se enfoca en un único estudiante, pues para comprender sus conductas debe ser capaz de observar aspectos como: patrones de liderazgo en el grupo de compañeros, formas de relacionarse entre los estudiantes, conductas valoradas por los estudiantes, formas de responder ante el estudiante con problemas de conducta, entre otros aspectos.

Para posterior a ello, brindar estrategias a los compañeros que les permitan ayudar a mejorar las conductas de su compañero. Por ejemplo, el entregarle mensajes positivos, el emplear al estudiante con mayor liderazgo en actividades positivas de tal forma que los otros se vayan incorporando gradualmente hasta incorporar al estudiante con problemas de conducta.

- *Estimular la autoevaluación y coevaluación constante por parte de los actores educativos.* Algunas de las problemáticas que se dan en el salón de clase, surgen porque el docente o director en forma inconsciente promueve un patrón social, por lo que es importante que el psicopedagogo, mediante la aplicación de estrategias evaluativas, permita a los actores educativos conocer lo que los otros actores piensan sobre ellos y su percepción sobre

cómo esto afecta a los estudiantes. Así como, evaluar, ser consciente de su actuar y ser autocrítico ante ello.

- *Fomentar relaciones positivas entre los docentes con sus estudiantes.* Fijar espacios periódicos para que se den oportunidades de diálogo entre ambos, al igual que en un contexto de grupo.
- *Plantear estrategias de índole comunicacional, que permitan una interacción positiva y fluida entre las familias y la institución.* Es importante que el profesional en psicopedagogía aleje su actuar de posturas asistencialistas y permita que toda la familia participe en el proceso de aprendizaje de su hijo, pero no como un mero receptor de recomendaciones, sino cómo un contexto que conjuntamente con la institución puede construir un mejor proceso educativo para el estudiante. Por lo que es importante que el psicopedagogo sea capaz de abrir los canales de comunicación entre ambos, mediante la aplicación de encuentros, conversatorios y selección conjunta de formas de comunicarse. Este aspecto, también puede dar mediante el empleo de la tecnología como el uso de la creación de “grupos” en aplicaciones como WhatsApp, que facilite la comunicación entre docentes con los padres de familia.

Por tanto, se recomienda abordar el bienestar de los miembros de las instituciones educativas, al plantear acciones que permitan este sentimiento. Así también es importante emplear acciones que fomenten la existencia de interacciones positivas entre los miembros del centro educativo y acciones que eviten el surgimiento de comparaciones o percepciones negativas sobre los docentes. A la vez, es importante que se insta, a los docentes respecto a reflexionar sobre las percepciones que los estudiantes y padres de familia poseen sobre ellos, para valorar la modificación de su actuar y permitirse forjar relaciones positivas con sus estudiantes y padres de familia. Esto con el fin de forjar una cultura organizacional que propicie una atención idónea a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, I., Kenton, K. & Leiva, V. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Rev. Enfermería Actual en Costa Rica* (18). Recuperado de <http://www.revenf.ucr.ac.cr/violencia.pdf>
- Álvarez, L. (2008). Modelos ecológicos de la violencia familiar. Los sistemas autoritario y de género como posibles referentes explicativos a su interior. *Perspectivas en Psicología*, 5 (1), 128-134.
- Araujo, E.V., Jané, M., Bonillo, A. & Capdevilla, C. (2014). Executive function deficits and symptoms of disruptive behaviour disorders in preschool children. *Univ . Pyshol*, 13 (4), 1267-1277. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/7113>
- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare*, 13 (1), 41-51. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1475/0>
- Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación* 38(2), 19-36. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/15259/14562>
- Barrientos, A.I. & Taracena, E. (2008). La participación y gestión escolar de directores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 113-141. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=78d5deda-a202-4360-8251-49470233b66e%40sessionmgr111&vid=10&hid=115>

- Blázquez, J.L. & Peláez, M.B. (2013). Neurobiología de la conducta moral humana. *Revista Médica de la Universidad de Costa Rica*, 7 (1). Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/12430>
- Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C. & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en psicología*, 23 (1), 103-113. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr>
- Cabezas, H. (2011). Los niños rompen el silencio. Estudio exploratorio de conductas agresivas en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 35 (1), 1-21. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/discover?scope=%2F&query=Los+ni%C3%B1os+rompen+el+silencio.+Estudio+exploratorio+de+conductas+agresivas+en+la+escuela+costarricense&submit>
- Cabrera, L. & Bethencourt, J. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914
- Calderón, M., González G., Salazar, P. & Washburn, S. (2014). El papel del docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-23. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/672/726>
- Calvo, J. (2011). Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), 1-29. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/459/458>
- Carmona, O., Flores, P., Gómez, W., Navas, M. & Ruíz, M. (2012). El clima institucional como generador de contextos de protección y riesgo frente a las manifestaciones de violencia en centro educativos del Circuito 06 de la Dirección Regional de Educación de San José. *Revista Gestión de la*

*Educación* 3 (1), 1-28. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/8612/8136>

Castro, A. d. (2014). *Comunicación organizacional: técnicas y estrategias*. Colombia: Universidad del Norte.

Castro, J. & Regattieri M. (2012). *Interacción Escuela-Familia: Insumos para las prácticas escolares*. Brasilia: Unesco

Choque, R. (2009). El ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2967.pdf>

De la Peña, F. & Palacios, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 24 (5), 421-427. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/582/58221288005.pdf>

Domingo, A. (2009). Una aproximación a la complejidad educativa: cómo optimizar su riqueza formativa en el aula. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 191-210. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/docs/MagisRevista.pdf>

Domínguez, R., García R. & Chica E. (2012). El recreo también educa. *Revista Crítica*, 982, 80-81. Recuperado de [http://www.revista-critica.com/administrator/components/com\\_avzrevistas/pdfs/b2c14ab7cdf256af2d2b4982c0844572-982-Hacia-d--nde-va-la-educaci--n---noviembre-diciembre-2012.pdf](http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b2c14ab7cdf256af2d2b4982c0844572-982-Hacia-d--nde-va-la-educaci--n---noviembre-diciembre-2012.pdf)

Earle, J. (2013). *Emotional and behavioral problems*. En G. Foyle (Ed.). *Growing up in the UK. Ensuring a healthy future for our children* (pp 121-138). British Medical Association.

Fernández, D. (2015). Más allá del síntoma. Algunos apuntes sobre el tratamiento del trastorno de déficit atencional con hiperactividad. *Wimb lu*, 10 (1), 47-56. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/12499>

- Fernández, I. & Cuadrado, I. (2012). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2261Cuadrado.pdf>
- Fernández, J. & Fernández, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios Sobre Educación*, 11. 45-62. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8960/1/Ec.pdf>
- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2012). *Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- García, A., Arnal, A., Bozanbide, M., Bellido, C., Civera, M.B. & González, M.P. (2011). *Trastornos de la conducta: Una Guía de Intervención en la Escuela*. España: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- González, R. A., Ochoa, S. & Celaya, R. (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad & Empresa*, 18 (30), 13-31. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=220455f5-33d6-484f-961a-996554166ca6%40sessionmgr104&hid=125>
- Hernández, T., Obando, K., Pérez, C. & Quesada, X. (2013). Estrategias administrativas implementadas por la dirección en relación con los factores asociados al clima organizacional del Colegio Técnico Profesional de Pejibaye y Liceo de Tarrazú. *Revista Gestión de la Educación*, 3 (1). 23-53. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta Edición). México D. F. Editorial McGraw-Hill.

- Jordan, J.A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17. 63-85. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=84f1a5a1-f871-4842-a1f1-ca5d59e9a1ea%40sessionmgr198&vid=3&hid=125>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21. 187-227. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=37706709&S=R&D=fua&EbscoContent=dGJyMNxb4kSeqK84zdnyOLCmr02eqK5Sr6i4SrWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGnrIGxprFPuePfgex44Dt6fIA>
- Méndez, C. E. (2006). *Transformación cultural en las organizaciones. Un modelo para la gestión del cambio*. Bogotá D.C.: Limusa
- Ministerio de Educación Pública (2005). *Normas y procedimientos para el manejo técnico administrativo de los servicios educativos para estudiantes con Problemas Emocionales y de Conducta*. Recuperado de <http://www.cenarec.org/images/Documentos%20sitio/Informacion/Publicaciones/NORMATIVAS%20MEP/Normas%20Problemas%20Emocionales%20y%20de%20Conducta.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, (2011). *Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo*. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Montiel, E., Méndez, D. & López, A. (2011). Propuesta de autoevaluación de las organizaciones educativas. *Revista Gestión de la Educación*, 1 (1). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/8594/8117>
- Mora, A.M. (2010). *La Teoría de la Mente en el contexto de la Teoría Dinámica de Tropa y sus aportes a la educación*. *Revista Educación*, 34 (2). 95-108.

- Mora, A.M. & Piedra, L.A. (2015). La inteligencia maquiavélica, la teoría de la mente y procesos de formación universitaria. En M.V. Gutiérrez, L.A. Piedra y A.M. Mora. *Ambientes promotores de la construcción de conocimientos*. San José, Costa Rica: UCR.
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*, 29 (2), 204-224.
- Muñoz, M.T., Lucero, B.A., Cornejo, C.A., Muñoz, P.A. & Araya, N.E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2), 16-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Murillo, F. & Reyes, H. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *RELIEVE*, 21 (1), art. 1. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=78d5deda-a202-4360-8251-49470233b66e%40sessionmgr111&vid=13&hid=115>
- Londoño, L. & Ramírez, L.A. (2012). Construyendo la relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 193-220. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr>
- López, P. & Gallegos, V. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido (dli) en docentes chilenos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (3), 1-18. Recuperado de <file:///C:/Users/Personal/Downloads/20334-47956-1-PB.pdf>
- López, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B., & Bellerín, A.(2014). *El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores*. *Revista*



*Iberamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460003.pdf>

O'Connell, M.E., Boat, T. & Warner, K., (Eds.). (2009). *Preventing Mental, Emotional and Behavioral Disorders among young people: progress and possibilities*. National Research Council and Institute of Medicine of the National Academies. Recuperado de [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=12480](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=12480)

Piedra, L.A. (2014). *Fundamentos cognitivos y evolutivos de los procesos formativos en el contexto universitario*. San José: Universidad de Costa Rica.

Piñol, G., Mauri, M.A., Rumia, J., Carreño, M., De la Puerta, I. & Mostacero, E. (2006). Alteraciones de la migración neuronal: una causa de la epilepsia farmacorresistente curable. *Rev Neurol*, 43 (1), 20-24. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/4301/w010020.pdf>

Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 9 (2), 271-287. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0c3ec932-a52a-4025-85ec-06495647970b%40sessionmgr4005&vid=5&hid=4212>

Poulou, M. (2015). Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Education Psychology*. 4 (1), 84-108. Recuperado de <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/download/1019/1182>

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2013) *Cuarto Informe Estado de la Educación, 2013*. San José: Editorama.

- Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2 (1), 45-54. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4918613.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4918613.pdf)
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1) 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro escolar: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.talamanca.uned.ac.cr/>
- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173
- Salinas, F., Cambón, V. & Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), 26-37.
- Spillane, J., Camburn, E. & Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the schools principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6. 103-125. Recuperado de [http://www.distributedleadership.org/assets/2007.-spillane,-camburn,-pareja.-taking-a-distributed-perspective-to-the-school-principal-s-work-day-\(lps\).pdf](http://www.distributedleadership.org/assets/2007.-spillane,-camburn,-pareja.-taking-a-distributed-perspective-to-the-school-principal-s-work-day-(lps).pdf)
- Thorpe, A. (2014). Why the Leadership and Management Divide Matters in Education: The implications for schools and social justice. *Revista Internacional de Educación para la justicia social (RIEJS)*, 3 (2) 192-212. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/346/353>
- Valiente, J.F., Ruíz, T.R., Llovera, J.J. & Hernández, M.T. (2014). Una alternativa de comunicación educativa, empleando nuevas técnicas en proceso enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Física y Matemática en la enseñanza semipresencial de la carrera de Informática. *Lat. Am. J. Phys.*

*Educ.*, 8(2), 292-298. Recuperado de [http://www.lajpe.org/jun14/Junio\\_Completo\\_2014.pdf](http://www.lajpe.org/jun14/Junio_Completo_2014.pdf)

Vargas, R. (2011). Cultura y desarrollo organizacional en la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. *COMUNICACIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 5-16. Recuperado de <file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-CulturaYDesarrolloOrganizacionalEnLaUniversidadNac-3801100.pdf>

Vesga, J. (2013) Cultura organizacional y sistemas de gestión de la calidad: una relación clave en la gestión de las instituciones de educación superior *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11 (2), 89-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105329737007.pdf>

Villalta, M.A. (2013). Organización escolar y trabajo de enseñanza de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado de <http://www.revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/..../708>

Villalta, M.A., Martinic, S. & Guzmán, M.A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1137-1158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019203006.pdf>

Villalta, M.A. & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 67-78. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=78d5deda-a202-4360-8251-49470233b66e%40sessionmgr111&vid=3&hid=115>

Vío, C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social de Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23 (1), 140-145. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3862.pdf>

Zaldívar, Y. (2016). La cultura organizacional y el liderazgo en una empresa orientada a la excelencia. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 4 (10), 38-56. Recuperado de <http://www.acupsi.org/index/download.html?id=articulos/...cultura-organizacional>.

## Anexos

### Anexo 1

#### Guía de Entrevista #1

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

**Entrevistador(a):** Seidy María Méndez Chaves

**Entrevistado(a):** Directora de la Escuela San Martín.

**Introducción:** El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se seleccionó la institución y el personal que en ella laboran con base en los siguientes indicadores:

1. Permanencia mayor a un año dentro de la institución educativa.
2. Presencia en la institución educativa de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

La información recopilada en la investigación será empleada en la presentación del Trabajo Final de Investigación de la Maestría en Psicopedagogía y el análisis surgido a partir de los datos será proporcionado a la institución educativa para que les permita a los profesionales a cargo tomar decisiones con respecto al ámbito institucional.

#### ***Características de la entrevista***

La siguiente guía de entrevista presenta como característica principal su carácter confidencial, ya que los nombres que en ella se mencionen serán cambiados por la letra inicial del nombre.

Además, los datos proporcionados por la entrevista serán empleados únicamente para el desarrollo de la investigación, se garantiza que la información suministrada no será empleada para otros fines ajenos a la ejecución del estudio.

Igualmente, se aclara que usted tiene la libertad de retirarse de participar en la investigación en el momento que lo considere pertinente.

Finalmente, se le agradece su participación en la entrevista, la información que usted ha suministrado es un recurso valioso para la realización del proyecto de investigación.

## **Preguntas**

### *Acciones de organización institucional*

1. Cuando el personal de la institución detecta estudiantes con problemas emocionales o de conducta, ¿cuál es el procedimiento que la institución aplica para atender a ese estudiante?
2. ¿Qué criterios deben de tenerse presentes para considerar a un estudiante con la condición de problemas emocionales o de conducta?
3. ¿Cuáles son las recomendaciones que se promueven desde la dirección para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

### *Interacciones que influyen en el vínculo docente-estudiante*

4. Para fortalecer relaciones positivas entre los docentes y los estudiantes con problemas emocionales y de conducta, enumere las acciones que usted observa que los docentes aplican.
5. En relación con las acciones que los docentes aplican para fortalecer las relaciones positivas con los estudiantes que presentan problemas de conducta ¿Cómo actúan los estudiantes cuando los docentes aplican dichas acciones?

### *Interacciones sociales entre el personal de la institución*

6. Para mantener interacciones sociales positivas entre el personal que labora en la institución ¿Cuáles acciones usted observa, aplica el personal que trabaja en la escuela?
7. En relación con las acciones que usted menciona ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

### *Acciones que influyen en la relación positiva entre familia-institución*

8. Para fomentar relaciones positivas entre los padres de familia con el personal de la institución ¿Cuáles acciones usted observa, aplican tanto los padres de familia como el personal que trabaja en la escuela?
9. De acuerdo con las acciones que usted menciona ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

## Anexo 2

### Guía de Entrevista #2

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

**Entrevistador(a):** Seidy María Méndez Chaves

**Entrevistados(as):** Conserje de la Escuela San Martín, Servidora del Comedor de la Escuela San Martín

**Introducción:** El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se seleccionó la institución y el personal que en ella laboran con base en los siguientes indicadores:

1. Permanencia mayor a un año dentro de la institución educativa.
2. Presencia en la institución educativa de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

La información recopilada en la investigación será empleada en la presentación del Trabajo Final de Investigación de la Maestría en Psicopedagogía y el análisis surgido a partir de los datos será proporcionado a la institución educativa para que les permita a los profesionales a cargo tomar decisiones con respecto al ámbito institucional.

#### ***Características de la entrevista***

La siguiente guía de entrevista presenta como característica principal su carácter confidencial, ya que los nombres que en ella se mencionen serán cambiados por la letra inicial del nombre.

Además, los datos proporcionados por la entrevista serán empleados únicamente para el desarrollo de la investigación, se garantiza que la información suministrada no será empleada para otros fines ajenos a la ejecución del estudio.

Igualmente, se aclara que usted tiene la libertad de retirarse de participar en la investigación en el momento que lo considere pertinente.

Finalmente, se le agradece su participación en la entrevista, la información que usted ha suministrado es un recurso valioso para la realización del proyecto de investigación.

## **Preguntas**

### *Acciones de organización institucional*

1. En los recreos, tiempo en el comedor o dentro de las aulas ¿qué acciones aplica el docente para trabajar con niños que no se comportan adecuadamente (niños agresivos, desobedientes, desinteresados en la clase)?
2. ¿Cuáles indicaciones ha dado la Dirección para mantener una adecuada conducta en los estudiantes?
3. ¿Cuáles son las características que tiene un estudiante que presenta problemas emocionales y de conducta?

### *Interacciones sociales entre el personal de la institución*

4. Para mantener relaciones sociales positivas entre el personal que trabaja en la escuela, ¿cuáles indicaciones son dadas por la dirección?
5. ¿Qué acciones realiza el personal que trabaja en la escuela, para mantener relaciones sociales positivas entre ellos?
6. Ante las relaciones sociales que existen entre el personal que labora en la institución ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?



## Anexo 3

### Guía de Entrevista #3

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

**Entrevistador(a):** Seidy María Méndez Chaves

**Entrevistados(as):** Docentes de la Escuela de San Martín

**Introducción:** El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se seleccionó la institución y el personal que en ella laboran con base en los siguientes indicadores:

1. Permanencia mayor a un año dentro de la institución educativa.
2. Presencia en la institución educativa de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

La información recopilada en la investigación será empleada en la presentación del Trabajo Final de Investigación de la Maestría en Psicopedagogía y el análisis surgido a partir de los datos será proporcionado a la institución educativa para que les permita a los profesionales a cargo tomar decisiones con respecto al ámbito institucional.

#### ***Características de la entrevista***

La siguiente guía de entrevista presenta como característica principal su carácter confidencial, ya que los nombres que en ella se mencionen serán cambiados por la letra inicial del nombre.

Además, los datos proporcionados por la entrevista serán empleados únicamente para el desarrollo de la investigación, se garantiza que la información suministrada no será empleada para otros fines ajenos a la ejecución del estudio.

Igualmente, se aclara que usted tiene la libertad de retirarse de participar en la investigación en el momento que lo considere pertinente.

Finalmente, se le agradece su participación en la entrevista, la información que usted ha suministrado es un recurso valioso para la realización del proyecto de investigación.

## **Preguntas**

### *Acciones de organización institucional*

1. ¿Cuáles son las características que poseen los estudiantes para considerar que presentan problemas emocionales y de conducta?
2. ¿Qué recomendaciones son dadas por la dirección para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?
3. ¿Qué acciones realizan como docentes (dentro del aula y en los recreos) para atender a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

### *Interacciones que influyen en el vínculo docente-estudiante*

4. ¿Qué acciones realiza para establecer relaciones positivas con sus estudiantes con problemas emocionales y de conducta?
5. De acuerdo a esas acciones que usted menciona ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

### *Interacciones sociales entre el personal de la institución*

6. Para fortalecer las interacciones sociales positivas entre el personal que labora en la institución ¿Cuáles acciones aplica el personal que trabaja en la escuela?
7. Ante las interacciones sociales entre el personal que trabaja en la escuela ¿Cuáles son los efectos en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

### *Acciones que influyen en la relación positiva entre familia-institución*

8. Para fomentar relaciones sociales positivas entre los padres de familia con el personal de la institución ¿Qué acciones aplican tanto los padres de familia como el personal que trabaja en la escuela?
9. Ante las relaciones interpersonales de los padres de familia con el personal de la institución ¿Qué efectos tiene en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta?

## Anexo 4

### Guía de Grupo Focal #1

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**Entrevistador(a):** Seidy María Méndez Chaves

**Entrevistados(as):** Estudiantes de la Escuela San Martín

**Introducción:** El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se seleccionó la institución y el personal que en ella laboran con base en los siguientes indicadores:

1. Permanencia mayor a un año dentro de la institución educativa.
2. Presencia en la institución educativa de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Los estudiantes y padres de familia fueron seleccionados en forma aleatoria, de acuerdo a información proporcionada por la institución.

La información recopilada en la investigación será empleada en la presentación del Trabajo Final de Investigación de la Maestría en Psicopedagogía y el análisis surgido a partir de los datos será proporcionado a la institución educativa para que les permita a los profesionales a cargo tomar decisiones con respecto al ámbito institucional.

#### ***Características del grupo focal***

La siguiente guía de grupo focal presenta como característica principal su carácter confidencial, ya que los nombres que en ella se mencionen serán cambiados por la letra inicial del nombre.

Además, los datos proporcionados serán empleados únicamente para el desarrollo de la investigación, se garantiza que la información suministrada no será empleada para otros fines ajenos a la ejecución del estudio.

Igualmente, se aclara que ustedes tienen la libertad de retirarse de participar en la investigación en el momento que lo consideren pertinente.

Finalmente, se les agradece su participación, la información que ustedes van a suministrar es un recurso valioso para la realización del proyecto de investigación.

### ***Preguntas***

#### *Interacciones que influyen en el vínculo docente-estudiante*

1. Para que exista una relación positiva entre ustedes con sus maestros, mencionen las acciones que ustedes consideran el maestro debe realizar.

#### *Relaciones interpersonales de los miembros de la institución*

2. Las personas que trabajan en la escuela (maestros, directora, cocinera, conserje)  
¿Qué acciones observan, que realizan ellos para mantener relaciones positivas entre sí?

#### *Efectos en los estudiantes de las interacciones dadas en la institución*

3. Cuando observan la manera como se relacionan socialmente las personas que trabajan en la institución (si están alegres, tristes o enojadas entre ellos) ¿Cuáles son las consecuencias en ustedes, en sus emociones y su comportamiento?

## Anexo 5

### Guía de Grupo Focal #2

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

**Entrevistador(a):** Seidy María Méndez Chaves

**Entrevistados(as):** Padres de familia de la Escuela San Martín.

**Introducción:** El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar la influencia de la cultura organizacional en los estudiantes con problemas emocionales y de conducta. Se seleccionó la institución y el personal que en ella laboran con base en los siguientes indicadores:

1. Permanencia mayor a un año dentro de la institución educativa.
2. Presencia en la institución educativa de estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

Los estudiantes y padres de familia fueron seleccionados en forma aleatoria, de acuerdo a información proporcionada por la institución.

La información recopilada en la investigación será empleada en la presentación del Trabajo Final de Investigación de la Maestría en Psicopedagogía y el análisis surgido a partir de los datos será proporcionado a la institución educativa para que les permita a los profesionales a cargo tomar decisiones con respecto al ámbito institucional.

#### ***Características de la entrevista***

La siguiente guía de grupo focal presenta como característica principal su carácter confidencial, ya que los nombres que en ella se mencionen serán cambiados por la letra inicial del nombre.

Además, los datos proporcionados serán empleados únicamente para el desarrollo de la investigación, se garantiza que la información suministrada no será empleada para otros fines ajenos a la ejecución del estudio.

Igualmente, se aclara que ustedes tienen la libertad de retirarse de participar en la investigación en el momento que lo consideren pertinente.

Finalmente, se les agradece su participación, la información que ustedes van a suministrar es un recurso valioso para la realización del proyecto de investigación.

## **Preguntas**

### *Acciones de organización institucional*

1. ¿Qué acciones observan ustedes ha realizado el personal que trabaja en la escuela para ayudar a su hijo o hija ante los problemas emocionales y de conducta que presenta?

### *Interacciones entre los miembros de la institución*

2. Para establecer relaciones sociales positivas entre ustedes con el personal que trabaja en la institución ¿Qué acciones realizan ustedes y los miembros del personal de la escuela?

### *Efectos en los estudiantes de las interacciones dadas en la institución*

3. Ante las relaciones interpersonales de ustedes con el personal que trabaja en la institución ¿Qué efectos perciben en las conductas de su hijo o hija?
4. Ante los vínculos que existen entre sus hijos con sus maestros ¿Qué efectos perciben ustedes en las conductas de su hijo o hija?
5. Ante las relaciones interpersonales de las personas que trabajan en la institución ¿Qué efectos perciben en las conductas de su hijo o hija?

## Anexo 6

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser participante en un proyecto de investigación) Directora

Proyecto: Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos.

Nombre de investigador/a: Seidy María Méndez Chaves  
Nombre de participante:

1. Introducción: [Breve presentación de la invitación a participar, señalando que el propósito del documento es ayudarlo a tomar una decisión. Explique a quién o quiénes puede recurrir para hacer preguntas].

Este documento tiene como fin aclarar los puntos principales del proyecto de investigación, con el fin de colaborar en su decisión a participar en el proyecto de investigación mencionado.

2. Propósito u objetivos del estudio: [Señale en términos simples los propósitos, explicando el objetivo general del estudio].

El propósito del proyecto de investigación es analizar la influencia de la cultura organización en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

3. Selección de participantes: [Explique a quiénes se está invitando a participar y el motivo de su elección, especificando que la participación es voluntaria].

Se invita a participar al director, docentes, cocinera, conserje, padres de familia y estudiantes con problemas emocionales y de conducta de una institución educativa, donde la mayoría del personal que labora en la institución tenga más de año de laborar en ese centro escolar.

4. Descripción de la participación: [Explique detalladamente en qué consiste la participación, incluyendo paso a paso toda la experiencia (instrumento, tipo de preguntas, temas que se consultarán, duración de la participación, número de visitas, grabación de la entrevista y similares)].

La participación consta de una entrevista semiestructura de nueve preguntas, con una duración aproximada de 1 hora. La entrevista será grabada en forma de audio, para luego se transcrita en forma escrita. Solamente se realizará una entrevista.

5. Riesgos: [Informe todas las eventuales molestias y riesgos (probabilidad de daño) que puede sufrir cada participante. No se deben minimizar los posibles riesgos y se debe indicar que si se sufre algún daño como consecuencia del proceso del estudio, se realizará una referencia para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación].

Se considera que no existe ningún riesgo para quienes participen.

6. Beneficios: [Señale si hay beneficios directos para quien participe. Si no los hay, mencione cuál es el beneficio del estudio, la población a la que va dirigida y los posibles beneficios que se desprenderán del estudio].

Los beneficios del proyecto de investigación serán para el personal que labora en la institución educativa, ya que el análisis contribuirá a la toma de decisiones que permita brindar una adecuada atención a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

7. Costos: [Señale los costos que serán cubiertos por el estudio (por ejemplo, movilización para asistir a un grupo focal, viáticos y otros adicionales)].

No se considera que existan costos pero si eventualmente los hubiera se aclara que serán costeados por la investigadora.

8. Compensaciones: [Señale si habrá algún tipo de compensación por participar en el estudio, ya sea de tipo material o de otro tipo].

No se dará ningún tipo de compensación por la participación en el proyecto.

9. Confidencialidad: [Explique cómo se asegurará la confidencialidad de la información y si se requiere identificar a quienes participan (por ejemplo, una lista de personas entrevistadas), solicitar el consentimiento correspondiente].

Se aclara que los nombres de las personas que participan en la investigación serán sustituidos por iniciales. Toda la información brindada será confidencial y solamente se empleará para la ejecución del estudio. Si se requiriera identificar a los participantes se les consultará previamente para solicitar su consentimiento.

10. Resultados: [Señale de qué manera podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio].

La investigadora proporcionará el análisis de los resultados a la institución educativa.

11. Derecho a negarse o retirarse: [Explique a los participantes que pueden negarse a participar en alguna parte del estudio, o retirarse cuando lo deseen, sin que sufra por ello ningún perjuicio en el servicio que recibe].

En el momento que lo desee puede retirarse de la investigación, sin que existan ningún tipo de perjuicio.

12. Contactos: [Datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico) del/a investigador/a principal y del/a Presidente/a del Comité de Ética que aprobó la investigación].

Si desea más información puede contactar a la investigadora Seidy Méndez Chaves, al 88570020

13. Copia del documento: [Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal].

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula de identidad \_\_\_\_\_, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos; estoy totalmente de acuerdo en mi participación en el proyecto.

Nombre

Número de cédula

Firma



## Testigo del contrato

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de testigo de la firma del presente contrato, doy fe de que el documento fue leído y comprendido en su totalidad.

Nombre

Número de cédula

Firma

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de investigador/a en el proyecto investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos, doy fe de que se llevaron a cabo todos los puntos descritos en el presente documento.

### ACLARACIONES PREVIAS:

[Los siguientes puntos aclaratorios, serán parte imprescindible del documento que se le entregará a cada participante, para su respectiva autorización].

- a.** He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla; también he tenido tiempo necesario para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, y no tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a en la investigación.
- b.** Acepto participar voluntariamente y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en el momento que así lo desee, sin que eso conlleve ningún tipo de sanción o merma en la calidad del servicio que reciba.
- c.** Si participan adolescentes entre los 12 y 17 años de edad, además de la autorización expresa del padre, la madre o encargados legales, la persona adolescente deberá dar necesariamente la autorización respectiva, completando su nombre, número de cédula y firma, si estuviera de acuerdo.
- d.** Cada participante menor de 12 años tiene el derecho de recibir una explicación clara de cada uno de los puntos descritos en este documento. Debe brindársele la oportunidad de realizar consultas y recibir las respuestas respectivas, bajo una orientación apropiada.

## Anexo 7

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser participante en un proyecto de investigación) Docentes

Proyecto: Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos.

Nombre de investigador/a: Seidy María Méndez Chaves  
Nombre de participante:

1. Introducción: [Breve presentación de la invitación a participar, señalando que el propósito del documento es ayudarlo a tomar una decisión. Explique a quién o quiénes puede recurrir para hacer preguntas].

Este documento tiene como fin aclarar los puntos principales del proyecto de investigación, con el fin de colaborar en su decisión a participar en el proyecto de investigación mencionado.

2. Propósito u objetivos del estudio: [Señale en términos simples los propósitos, explicando el objetivo general del estudio].

El propósito del proyecto de investigación es analizar la influencia de la cultura organización en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

3. Selección de participantes: [Explique a quiénes se está invitando a participar y el motivo de su elección, especificando que la participación es voluntaria].

Se invita a participar al director, docentes, cocinera, conserje, padres de familia y estudiantes con problemas emocionales y de conducta de una institución educativa, donde la mayoría del personal que labora en la institución tenga más de año de laborar en ese centro escolar.

4. Descripción de la participación: [Explique detalladamente en qué consiste la participación, incluyendo paso a paso toda la experiencia (instrumento, tipo de preguntas, temas que se consultarán, duración de la participación, número de visitas, grabación de la entrevista y similares)].

La participación consta de una entrevista semiestructura de nueve preguntas, con una duración aproximada de 1 hora. La entrevista será grabada en forma de audio, para luego sea transcrita en forma escrita. Solamente se realizará una entrevista.

5. Riesgos: [Informe todas las eventuales molestias y riesgos (probabilidad de daño) que puede sufrir cada participante. No se deben minimizar los posibles riesgos y se debe indicar que si se sufre algún daño como consecuencia del proceso del estudio, se realizará una referencia para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación].

Se considera que no existe ningún riesgo para quienes participen.

6. Beneficios: [Señale si hay beneficios directos para quien participe. Si no los hay, mencione cuál es el beneficio del estudio, la población a la que va dirigida y los posibles beneficios que se desprenderán del estudio].

Los beneficios del proyecto de investigación serán para el personal que labora en la institución educativa, ya que el análisis contribuirá a la toma de decisiones que permita brindar una adecuada atención a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

7. Costos: [Señale los costos que serán cubiertos por el estudio (por ejemplo, movilización para asistir a un grupo focal, viáticos y otros adicionales)].

No se considera que existan costos pero si eventualmente los hubiera se aclara que serán costeados por la investigadora.

8. Compensaciones: [Señale si habrá algún tipo de compensación por participar en el estudio, ya sea de tipo material o de otro tipo].

No se dará ningún tipo de compensación por la participación en el proyecto.

9. Confidencialidad: [Explique cómo se asegurará la confidencialidad de la información y si se requiere identificar a quienes participan (por ejemplo, una lista de personas entrevistadas), solicitar el consentimiento correspondiente].

Se aclara que los nombres de las personas que participan en la investigación serán sustituidos por iniciales. Toda la información brindada será confidencial y solamente se empleará para la ejecución del estudio. Si se requiriera identificar a los participantes se les consultará previamente para solicitar su consentimiento.

10. Resultados: [Señale de qué manera podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio].

La investigadora proporcionará el análisis de los resultados a la institución educativa.

11. Derecho a negarse o retirarse: [Explique a los participantes que pueden negarse a participar en alguna parte del estudio, o retirarse cuando lo deseen, sin que sufra por ello ningún perjuicio en el servicio que recibe].

En el momento que lo desee puede retirarse de la investigación, sin que exista ningún tipo de perjuicio.

12. Contactos: [Datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico) del/a investigador/a principal y del/a Presidente/a del Comité de Ética que aprobó la investigación].

Si desea más información puede contactar a la investigadora Seidy Méndez Chaves, al 88570020

13. Copia del documento: [Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal].

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula de identidad \_\_\_\_\_, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos; estoy totalmente de acuerdo en mi participación en el proyecto.

Nombre	Número de cédula	Firma
--------	------------------	-------

Testigo del contrato

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de testigo de la firma del presente contrato, doy fe de que el documento fue leído y comprendido en su totalidad.

Nombre	Número de cédula	Firma
--------	------------------	-------

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de investigador/a en el proyecto investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos, doy fe de que se llevaron a cabo todos los puntos descritos en el presente documento.

#### ACLARACIONES PREVIAS:

[Los siguientes puntos aclaratorios, serán parte imprescindible del documento que se le entregará a cada participante, para su respectiva autorización].

**a.** He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla; también he tenido tiempo necesario para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, y no tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a en la investigación.

**b.** Acepto participar voluntariamente y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en el momento que así lo desee, sin que eso conlleve ningún tipo de sanción o merma en la calidad del servicio que reciba.

**c.** Si participan adolescentes entre los 12 y 17 años de edad, además de la autorización expresa del padre, la madre o encargados legales, la persona adolescente deberá dar necesariamente la autorización respectiva, completando su nombre, número de cédula y firma, si estuviera de acuerdo.

**d.** Cada participante menor de 12 años tiene el derecho de recibir una explicación clara de cada uno de los puntos descritos en este documento. Debe brindársele la oportunidad de realizar consultas y recibir las respuestas respectivas, bajo una orientación apropiada.

## Anexo 8

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser participante en un proyecto de investigación) Conserje y Servidora del Comedor

Proyecto: Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos.

Nombre de investigador/a: Seidy María Méndez Chaves

Nombre de participante:

1. Introducción: [Breve presentación de la invitación a participar, señalando que el propósito del documento es ayudarlo a tomar una decisión. Explique a quién o quiénes puede recurrir para hacer preguntas].

Este documento tiene como fin aclarar los puntos principales del proyecto de investigación, con el fin de colaborar en su decisión a participar en el proyecto de investigación mencionado.

2. Propósito u objetivos del estudio: [Señale en términos simples los propósitos, explicando el objetivo general del estudio].

El propósito del proyecto de investigación es analizar la influencia de la cultura organización en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

3. Selección de participantes: [Explique a quiénes se está invitando a participar y el motivo de su elección, especificando que la participación es voluntaria].

Se invita a participar al director, docentes, cocinera, conserje, padres de familia y estudiantes con problemas emocionales y de conducta de una institución educativa, donde la mayoría del personal que labora en la institución tenga más de año de laborar en ese centro escolar.

4. Descripción de la participación: [Explique detalladamente en qué consiste la participación, incluyendo paso a paso toda la experiencia (instrumento, tipo de preguntas, temas que se consultarán, duración de la participación, número de visitas, grabación de la entrevista y similares)].

La participación consta de una entrevista semiestructura de seis preguntas, con una duración aproximada de 40 minutos. La entrevista será grabada en forma de audio, para luego sea transcrita en forma escrita. Solamente se realizará una entrevista.

5. Riesgos: [Informe todas las eventuales molestias y riesgos (probabilidad de daño) que puede sufrir cada participante. No se deben minimizar los posibles riesgos y se debe indicar que si se sufre algún daño como consecuencia del proceso del estudio, se realizará una referencia para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación].

Se considera que no existe ningún riesgo para quienes participen.

6. Beneficios: [Señale si hay beneficios directos para quien participe. Si no los hay, mencione cuál es el beneficio del estudio, la población a la que va dirigida y los posibles beneficios que se desprenderán del estudio].

Los beneficios del proyecto de investigación serán para el personal que labora en la institución educativa, ya que el análisis contribuirá a la toma de decisiones que permita brindar una adecuada atención a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

7. Costos: [Señale los costos que serán cubiertos por el estudio (por ejemplo, movilización para asistir a un grupo focal, viáticos y otros adicionales)].

No se considera que existan costos pero si eventualmente los hubiera se aclara que serán costeados por la investigadora.

8. Compensaciones: [Señale si habrá algún tipo de compensación por participar en el estudio, ya sea de tipo material o de otro tipo].

No se dará ningún tipo de compensación por la participación en el proyecto.

9. Confidencialidad: [Explique cómo se asegurará la confidencialidad de la información y si se requiere identificar a quienes participan (por ejemplo, una lista de personas entrevistadas), solicitar el consentimiento correspondiente].

Se aclara que los nombres de las personas que participan en la investigación serán sustituidos por iniciales. Toda la información brindada será confidencial y solamente se empleará para la ejecución del estudio. Si se requiriera identificar a los participantes se les consultará previamente para solicitar su consentimiento.

10. Resultados: [Señale de qué manera podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio].

La investigadora proporcionará el análisis de los resultados a la institución educativa.

11. Derecho a negarse o retirarse: [Explique a los participantes que pueden negarse a participar en alguna parte del estudio, o retirarse cuando lo deseen, sin que sufra por ello ningún perjuicio en el servicio que recibe].

En el momento que lo desee puede retirarse de la investigación, sin que existan ningún tipo de perjuicio.

12. Contactos: [Datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico) del/a investigador/a principal y del/a Presidente/a del Comité de Ética que aprobó la investigación].

Si desea más información puede contactar a la investigadora Seidy Méndez Chaves, al 88570020

13. Copia del documento: [Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal].

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula de identidad \_\_\_\_\_, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos; estoy totalmente de acuerdo en mi participación en el proyecto.

Nombre

Número de cédula

Firma

Testigo del contrato

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de testigo de la firma del presente contrato, doy fe de que el documento fue leído y comprendido en su totalidad.

Nombre

Número de cédula

Firma

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de investigador/a en el proyecto investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos, doy fe de que se llevaron a cabo todos los puntos descritos en el presente documento.

**ACLARACIONES PREVIAS:**

[Los siguientes puntos aclaratorios, serán parte imprescindible del documento que se le entregará a cada participante, para su respectiva autorización].

- a.** He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla; también he tenido tiempo necesario para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, y no tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a en la investigación.
- b.** Acepto participar voluntariamente y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en el momento que así lo desee, sin que eso conlleve ningún tipo de sanción o merma en la calidad del servicio que reciba.
- c.** Si participan adolescentes entre los 12 y 17 años de edad, además de la autorización expresa del padre, la madre o encargados legales, la persona adolescente deberá dar necesariamente la autorización respectiva, completando su nombre, número de cédula y firma, si estuviera de acuerdo.
- d.** Cada participante menor de 12 años tiene el derecho de recibir una explicación clara de cada uno de los puntos descritos en este documento. Debe brindársele la oportunidad de realizar consultas y recibir las respuestas respectivas, bajo una orientación apropiada.

## Anexo 9

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser participante en un proyecto de investigación) Estudiantes

Proyecto: Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos.

Nombre de investigador/a: Seidy María Méndez Chaves

Nombre de participante:

1. Introducción: [Breve presentación de la invitación a participar, señalando que el propósito del documento es ayudarlo a tomar una decisión. Explique a quién o quiénes puede recurrir para hacer preguntas].

Este documento tiene como fin aclarar los puntos principales del proyecto de investigación, con el fin de colaborar en su decisión a participar en el proyecto de investigación mencionado.

2. Propósito u objetivos del estudio: [Señale en términos simples los propósitos, explicando el objetivo general del estudio].

El propósito del proyecto de investigación es analizar la influencia de la cultura organización en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

3. Selección de participantes: [Explique a quiénes se está invitando a participar y el motivo de su elección, especificando que la participación es voluntaria].

Se invita a participar al director, docentes, cocinera, conserje, padres de familia y estudiantes con problemas emocionales y de conducta de una institución educativa, donde la mayoría del personal que labora en la institución tenga más de año de laborar en ese centro escolar.

4. Descripción de la participación: [Explique detalladamente en qué consiste la participación, incluyendo paso a paso toda la experiencia (instrumento, tipo de preguntas, temas que se consultarán, duración de la participación, número de visitas, grabación de la entrevista y similares)].

La participación consta de una entrevista semiestructura de nueve preguntas, con una duración aproximada de 1 hora. La entrevista será grabada en forma de audio, para luego sea transcrita en forma escrita. Solamente se realizará una entrevista.

5. Riesgos: [Informe todas las eventuales molestias y riesgos (probabilidad de daño) que puede sufrir cada participante. No se deben minimizar los posibles riesgos y se debe indicar que si se sufre algún daño como consecuencia del proceso del estudio, se realizará una referencia para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación].



Se considera que no existe ningún riesgo para quienes participen.

6. Beneficios: [Señale si hay beneficios directos para quien participe. Si no los hay, mencione cuál es el beneficio del estudio, la población a la que va dirigida y los posibles beneficios que se desprenderán del estudio].

Los beneficios del proyecto de investigación serán para el personal que labora en la institución educativa, ya que el análisis contribuirá a la toma de decisiones que permita brindar una adecuada atención a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

7. Costos: [Señale los costos que serán cubiertos por el estudio (por ejemplo, movilización para asistir a un grupo focal, viáticos y otros adicionales)].

No se considera que existan costos pero si eventualmente los hubiera se aclara que serán costeados por la investigadora.

8. Compensaciones: [Señale si habrá algún tipo de compensación por participar en el estudio, ya sea de tipo material o de otro tipo].

No se dará ningún tipo de compensación por la participación en el proyecto.

9. Confidencialidad: [Explique cómo se asegurará la confidencialidad de la información y si se requiere identificar a quienes participan (por ejemplo, una lista de personas entrevistadas), solicitar el consentimiento correspondiente].

Se aclara que los nombres de las personas que participan en la investigación serán sustituidos por iniciales. Toda la información brindada será confidencial y solamente se empleará para la ejecución del estudio. Si se requiriera identificar a los participantes se les consultará previamente para solicitar su consentimiento.

10. Resultados: [Señale de qué manera podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio].

La investigadora proporcionará el análisis de los resultados a la institución educativa.

11. Derecho a negarse o retirarse: [Explique a los participantes que pueden negarse a participar en alguna parte del estudio, o retirarse cuando lo deseen, sin que sufra por ello ningún perjuicio en el servicio que recibe].

En el momento que lo desee puede retirarse de la investigación, sin que existan ningún tipo de perjuicio.

12. Contactos: [Datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico) del/a investigador/a principal y del/a Presidente/a del Comité de Ética que aprobó la investigación].

Si desea más información puede contactar a la investigadora Seidy Méndez Chaves, al 88570020

13. Copia del documento: [Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal].

Padre, madre o representante legal (menores de edad)

Yo \_\_\_\_\_, padre, madre o representante legal, número de cédula \_\_\_\_\_, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a la investigación "Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín", Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos estoy totalmente de acuerdo en que el niño o niña \_\_\_\_\_ participe en el proyecto de investigación.

Nombre de representante legal

Número de cédula

Firma

Nombre testigo

Número de cédula

Firma

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de investigador/a en el proyecto investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos, doy fe de que se llevaron a cabo todos los puntos descritos en el presente documento.

#### ACLARACIONES PREVIAS:

[Los siguientes puntos aclaratorios, serán parte imprescindible del documento que se le entregará a cada participante, para su respectiva autorización].

**a.** He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla; también he tenido tiempo necesario para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, y no tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a en la investigación.

**b.** Acepto participar voluntariamente y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en el momento que así lo desee, sin que eso conlleve ningún tipo de sanción o merma en la calidad del servicio que reciba.

**c.** Si participan adolescentes entre los 12 y 17 años de edad, además de la autorización expresa del padre, la madre o encargados legales, la persona adolescente deberá dar necesariamente la autorización respectiva, completando su nombre, número de cédula y firma, si estuviera de acuerdo.

**d.** Cada participante menor de 12 años tiene el derecho de recibir una explicación clara de cada uno de los puntos descritos en este documento. Debe brindársele la oportunidad de realizar consultas y recibir las respuestas respectivas, bajo una orientación apropiada.

## Anexo 10

### **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO** (Para ser participante en un proyecto de investigación) Padres de familia

Proyecto: Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos.

Nombre de investigador/a: Seidy María Méndez Chaves

Nombre de participante:

1. Introducción: [Breve presentación de la invitación a participar, señalando que el propósito del documento es ayudarlo a tomar una decisión. Explique a quién o quiénes puede recurrir para hacer preguntas].

Este documento tiene como fin aclarar los puntos principales del proyecto de investigación, con el fin de colaborar en su decisión a participar en el proyecto de investigación mencionado.

2. Propósito u objetivos del estudio: [Señale en términos simples los propósitos, explicando el objetivo general del estudio].

El propósito del proyecto de investigación es analizar la influencia de la cultura organización en la manifestación de problemas emocionales y de conducta en los estudiantes.

3. Selección de participantes: [Explique a quiénes se está invitando a participar y el motivo de su elección, especificando que la participación es voluntaria].

Se invita a participar al director, docentes, cocinera, conserje, padres de familia y estudiantes con problemas emocionales y de conducta de una institución educativa, donde la mayoría del personal que labora en la institución tenga más de año de laborar en ese centro escolar.

4. Descripción de la participación: [Explique detalladamente en qué consiste la participación, incluyendo paso a paso toda la experiencia (instrumento, tipo de preguntas, temas que se consultarán, duración de la participación, número de visitas, grabación de la entrevista y similares)].

La participación consta de una entrevista semiestructura de seis preguntas, con una duración aproximada de 40 minutos. La entrevista será grabada en forma de audio, para luego se transcrita en forma escrita. Solamente se realizará una entrevista.

5. Riesgos: [Informe todas las eventuales molestias y riesgos (probabilidad de daño) que puede sufrir cada participante. No se deben minimizar los posibles riesgos y se debe indicar que si se sufre algún daño como consecuencia del proceso del estudio, se realizará una referencia para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación].

Se considera que no existe ningún riesgo para quienes participen.

6. Beneficios: [Señale si hay beneficios directos para quien participe. Si no los hay, mencione cuál es el beneficio del estudio, la población a la que va dirigida y los posibles beneficios que se desprenderán del estudio].

Los beneficios del proyecto de investigación serán para el personal que labora en la institución educativa, ya que el análisis contribuirá a la toma de decisiones que permita brindar una adecuada atención a los estudiantes con problemas emocionales y de conducta.

7. Costos: [Señale los costos que serán cubiertos por el estudio (por ejemplo, movilización para asistir a un grupo focal, viáticos y otros adicionales)].

No se considera que existan costos pero si eventualmente los hubiera se aclara que serán costeados por la investigadora.

8. Compensaciones: [Señale si habrá algún tipo de compensación por participar en el estudio, ya sea de tipo material o de otro tipo].

No se dará ningún tipo de compensación por la participación en el proyecto.

9. Confidencialidad: [Explique cómo se asegurará la confidencialidad de la información y si se requiere identificar a quienes participan (por ejemplo, una lista de personas entrevistadas), solicitar el consentimiento correspondiente].

Se aclara que los nombres de las personas que participan en la investigación serán sustituidos por iniciales. Toda la información brindada será confidencial y solamente se empleará para la ejecución del estudio. Si se requiriera identificar a los participantes se les consultará previamente para solicitar su consentimiento.

10. Resultados: [Señale de qué manera podrá, si lo desea, conocer los resultados del estudio].

La investigadora proporcionará el análisis de los resultados a la institución educativa.

11. Derecho a negarse o retirarse: [Explique a los participantes que pueden negarse a participar en alguna parte del estudio, o retirarse cuando lo deseen, sin que sufra por ello ningún perjuicio en el servicio que recibe].

En el momento que lo desee puede retirarse de la investigación, sin que existan ningún tipo de perjuicio.

12. Contactos: [Datos de contacto (teléfono, dirección y correo electrónico) del/a investigador/a principal y del/a Presidente/a del Comité de Ética que aprobó la investigación].

Si desea más información puede contactar a la investigadora Seidy Méndez Chaves, al 88570020

13. Copia del documento: [Cada participante recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal].

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula de identidad \_\_\_\_\_, después de haber leído y comprendido cabalmente todos los detalles referentes a mi papel en la investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos; estoy totalmente de acuerdo en mi participación en el proyecto.

Nombre

Número de cédula

Firma

Testigo del contrato

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de testigo de la firma del presente contrato, doy fe de que el documento fue leído y comprendido en su totalidad.

Nombre

Número de cédula

Firma

Yo \_\_\_\_\_, número de cédula \_\_\_\_\_, en calidad de investigador/a en el proyecto investigación Influencia de la cultura organizacional en la manifestación de problemas emocionales y de conducta, en estudiantes de la Escuela San Martín, Circuito 01, Dirección Regional de San Carlos, doy fe de que se llevaron a cabo todos los puntos descritos en el presente documento.

**ACLARACIONES PREVIAS:**

[Los siguientes puntos aclaratorios, serán parte imprescindible del documento que se le entregará a cada participante, para su respectiva autorización].

- a.** He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla; también he tenido tiempo necesario para hacer preguntas y se me ha contestado claramente, y no tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a en la investigación.
- b.** Acepto participar voluntariamente y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en el momento que así lo desee, sin que eso conlleve ningún tipo de sanción o merma en la calidad del servicio que reciba.
- c.** Si participan adolescentes entre los 12 y 17 años de edad, además de la autorización expresa del padre, la madre o encargados legales, la persona adolescente deberá dar necesariamente la autorización respectiva, completando su nombre, número de cédula y firma, si estuviera de acuerdo.
- d.** Cada participante menor de 12 años tiene el derecho de recibir una explicación clara de cada uno de los puntos descritos en este documento. Debe brindársele la oportunidad de realizar consultas y recibir las respuestas respectivas, bajo una orientación apropiada.