

Exploración de necesidades psicosociales en una comunidad educativa de la región Callao: reflexiones sobre la fase inicial de una Investigación Acción-Participativa

Exploration of psychosocial necessities in an educational community of the Callao Region: reflections on the initial phase of a Participatory Action Research

John Omar Espinoza-Quiroz

Autor corresponsal: jespinozaqu@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Alonso Paredes Cobos

100084692@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Sofía Sifuentes Figueroa

100070849@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Andreu Piero Anampa Condori

100077555@cientifica.edu.pe
Universidad Científica del Sur, Perú

Recibido: 19 de febrero de 2024

Aceptado: 14 de mayo de 2024

Resumen

Las instituciones educativas en el Perú viven una constante problemática que motiva una alta demanda de intervenciones que generen soluciones a corto plazo. Este estudio propone elaborar un diagnóstico de necesidades desde la experiencia de sus actores. Mediante una investigación cualitativa con diseño exploratorio se entrevista a un docente, un padre de familia y estudiantes de una comunidad educativa. Se analiza la categoría necesidades psicosociales y las subcategorías causas de su surgimiento y consecuencias

Para citar este artículo:

Espinoza-Quiroz, J. O., Paredes, A., Sifuentes, S., & Anampa, A. P. (2024). Exploración de necesidades psicosociales en una comunidad educativa de la región Callao: reflexiones sobre la fase inicial de una Investigación Acción-Participativa. *Actualidad Psicológica*, 2(2), 9-31. <https://cpsplimaycallao.org.pe/revista-actualidad-psicologica/>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).



de su inatención. Los participantes coinciden al señalar que la necesidad psicosocial es la baja participación de los padres de familia en actividades de la institución educativa como categoría central. También, emergen categorías como el trabajo en equipo y el diálogo frente a los conflictos. Este diagnóstico de necesidades plantea que las acciones de cambio en una institución deben acompañarse de la agencia de diferentes actores (internos y externos) y con un enfoque preventivo. Se concluye que el principal reto a largo plazo es fortalecer a los padres de familia como soporte socioemocional y educativo de sus hijos; además, involucrar activamente a los estudiantes en la solución de las necesidades que les afectan.

Palabras clave: actores educativos, comunidad educativa, investigación cualitativa, necesidades psicosociales

Abstract

The educational institutions in Perú live with a constant problematic which motivates a high demand of interventions that generate short term solutions. This study proposes to elaborate a diagnose of necessities from their actors' experiences. Through a qualitative investigation with an exploratory design, it was interviewed a teacher, a parent, and students of the educational community. It was analysed the category of psychosocial necessities, and the subcategories emergence causes and consequences of their inattention. The participants agree to stand out that the psychosocial necessity is the poor involvement of the parents in activities of the educational institution as the central category. Also, emerges categories such as teamwork and dialogue to solve conflicts. This diagnose of necessities suggest that the actions to produce a change in an institution must be accompanied with the guidance of different actors (internal and external) and with a preventive approach. It concludes that the long-term main challenge is to fortify the parents as the socioemotional and educational support for their children, in addition, to involve the students actively in the solution of the necessities that affects them.

Keywords: educational actors, educational community, qualitative investigation, psychosocial necessities

Introducción

En tiempos actuales se requiere de más profesionales psicólogos en el Perú, la demanda ha crecido debido al incremento de personas que sufren alguna afectación en su salud mental como ansiedad, depresión y otros problemas psicosociales que merecen la atención oportuna de profesionales especializados en las instituciones y la sociedad en general, con acciones de prevención, diagnóstico y tratamiento (Paulett, 2023).

Esta es una realidad palpable en las escuelas, donde los padres de familia expresan constantemente su preocupación por la violencia recurrente que se vive dentro y fuera del plantel educativo; ya que piensan, con fundamento en las noticias diarias, que sus hijos pueden ser víctimas de abuso de parte de sus propios compañeros de grado, de otros grados, y hasta de los mismos maestros (Montoro, 2023). Por ello, los miembros de la comunidad educativa se han visto en la necesidad de organizarse para contar con psicólogos que los orienten y les presenten programas de intervención que contemplen a todos los involucrados, ya sean víctimas, agresores, testigos, tutores, etc. (Abad, como se cita en Montoro, 2023).

En respuesta a la evidente necesidad de psicólogos en los colegios, el Estado promulgó en 2011 la Ley N.º 29719, normando la presencia de un psicólogo por colegio para que, en coordinación con las autoridades del plantel, implementen programas que conduzcan a la promoción de la convivencia en la comunidad educativa y la prevención frente a la violencia escolar. Sin embargo, pasada ya más de una década de promulgada la ley, los problemas psicosociales en las escuelas vienen en aumento y urge contar con el número suficiente de profesionales especializados que aborden estos problemas que dañan de manera crítica el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, con mayor dramatismo a partir de la pandemia de COVID-19 por las circunstancias que se afrontaron y que afectaron sobre todo a las poblaciones más vulnerables (Ministerio de Salud [MINSAL], 2021).

Además, la participación de todos los agentes de la escuela es necesaria en el planteamiento de soluciones y en la generación progresiva de los programas. Los profesores, por ejemplo, deben contar con formación en competencias de acompañamiento socioemocional para sus alumnos, y así

estar capacitados para cumplir con los objetivos que se planteen enfrentando las barreras que se presenten. Al respecto, Palma et al. (2021), en un programa de intervención socioemocional orientado a docentes, encontraron valoración positiva de estos agentes que se beneficiaron con la oportunidad de implementar la educación socioemocional en sus aulas como producto de la formación que recibieron. Igualmente, los padres de familia son agentes importantes ya que pueden hacer realidad la sostenibilidad de cualquier intervención en la escuela, ellos tienen una responsabilidad implícita y su influencia es fundamental en el desarrollo socioemocional de sus hijos (Guzmán et al., 2019).

En este sentido, la participación del psicólogo es trascendente, pero las necesidades psicosociales y/o educativas requieren de la participación conjunta de los actores de la comunidad y las soluciones se ven a largo plazo; si se piensa a corto plazo se necesitan nuevas estrategias. Se debe considerar que los problemas son multicausales, como lo indica Garay (2016) al referirse a los problemas de aprendizaje: la sola inserción de más especialistas en psicopedagogía no representa necesariamente mejoría.

Es favorable que en los últimos años de este nuevo milenio se hagan esfuerzos por desarrollar acciones complementarias, necesarias para mitigar o solucionar los problemas identificados de forma externa, en la que diferentes profesionales como psicólogos, educadores, trabajadores sociales, sociólogos, comunicadores intervienen en las escuelas públicas y privadas para combatir las dificultades o factores de riesgo que incrementan la vulnerabilidad de la comunidad educativa y de la institución (George et al., 2012; López-Hernández & Rodríguez-Luna, 2008). Estas metodologías se caracterizan por promover la participación y el involucramiento activo en diferentes fases, logrando con sus acciones un desarrollo autónomo de la comunidad en el proceso.

En esta línea, la Investigación Acción-Participativa (IAP) es una orientación metodológica de intervención y, a su vez, un diseño de investigación sobre la base del paradigma interpretativo y cualitativo (Ahumada et al., 2012; Espinoza & Raguz, 2020). Desde la perspectiva de los agentes externos, la IAP significa acompañar procesos de fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas de la comunidad para solucionar

una necesidad priorizada por esta como una carencia que incrementa o afecta de forma negativa la vida del conjunto en diferentes ámbitos: psicológico, educativo, emocional, convivencia, etc. Desde la perspectiva de los agentes internos, la IAP es una oportunidad para reconocer su agencia social y protagónica frente a los problemas que enfrentan, y revalorar sus conocimientos; es el «saber popular» para transformar su entorno inmediato y contribuir al empoderamiento individual, organizacional y comunitario de su comunidad (Fernández et al., 2012).

Frente a la preocupación por encontrar alternativas de intervención y soluciones a los problemas centrales que afectan la convivencia escolar, surgen las siguientes interrogantes: ¿la solución a corto plazo está en el incremento de psicólogos u otros profesionales de la salud mental?, ¿cuál es el diagnóstico de necesidades psicosociales desde la experiencia de sus actores en una comunidad educativa?

El presente estudio corresponde a la primera fase exploratoria para definir las necesidades psicosociales prioritarias mediante la consulta a sus actores. La intervención, que involucra el trabajo conjunto entre población e investigadores externos, está previsto para una fase posterior. En esta primera fase, el objetivo es realizar un diagnóstico de necesidades desde la experiencia de sus actores. Tomar como base la información documental y los hallazgos para direccionar decisiones en los participantes respecto a involucrarse o no en la solución de sus propias necesidades. Es este el punto de partida para la sustentación de las siguientes fases de intervención.

Antecedentes y marco teórico

Luego de la revisión de 60 artículos, indizados en Scopus entre 2013 y 2023, se encuentra que solo tres tienen como protagonistas a poblaciones de niños, niñas y adolescentes, estos trabajos son los de Albar-Marín et al. (2023), Argaez et al. (2018) y Sackett y Dogan (2019). Es pertinente, por tanto, llevar a cabo más estudios para ampliar conocimientos con este sector de la comunidad educativa.

En la primera investigación, Albar-Marín et al. (2023) abordan las repercusiones de la COVID-19 en la implementación del proyecto

RoMoMatter, con participación de cinco investigadoras académicas y 30 personas de la comunidad, en las que están incluidas 20 niñas. Al analizar y evaluar la experiencia de participación de estos miembros en una IAP, registraron problemas emocionales en los participantes del proyecto, escasa asistencia y abandono en los encuentros iniciales; concluyendo que la interacción y diálogos perdidos con la comunidad de intervención se debió a las restricciones por la pandemia.

En la segunda investigación, Sackett y Dogan (2019) en un trabajo colaborativo, mediante la técnica de la fotovoz, establecen cómo adolescentes afroamericanos configuran su identidad racial en el transcurrir de experiencias cotidianas. Aplican el diseño IAP en el proceso de diálogo de sus experiencias, permitiendo a los participantes intercambiar sus saberes en lugar de ser educados en un tema específico; los participantes también describen la experiencia de sus pares a través de la exposición de fotografías. La experiencia le brindó a cada uno de ellos la posibilidad de reconocer las fortalezas de su comunidad que sumaron a su identidad, por ejemplo, espacios donde se reúnen y se sienten seguros; reflexionar sobre situaciones de racismo expresadas en forma explícita o simbólica y otras.

Y, en la tercera investigación, Argaez et al. (2018) determinan los factores de riesgo en una población adolescente mexicana, utilizando la IAP en 191 estudiantes y dos docentes. Mediante entrevistas individuales y discusiones grupales establecieron principales factores de riesgo como el *bullying*, la violencia familiar y el alcoholismo. Seleccionaron una población de 30 madres y seis padres para la intervención mediante cinco sesiones de talleres, con el objetivo de promover la prevención de conductas de riesgo en sus hijos. Como resultado, establecen que los participantes valoran positivamente la ejecución de los talleres porque mediante ellos conocen las posibles causas de las problemáticas en los adolescentes, además de lograr concientizar a sus pares adultos en el rol de promover la confianza, protección y comunicación abierta con sus menores hijos; al finalizar los talleres presentaron un mural en las instalaciones de la institución educativa con mensajes positivos relativos al tema.

De igual forma, en el contexto peruano, Mori (2011) sistematiza la experiencia de intervención en participantes niñas y niños (44 en total), con

residencia en el sur de Lima Metropolitana, y que formaron parte en programas comunitarios. El objetivo se centró en conocer la percepción de estos participantes antes y después de formar parte de los programas. Mediante una revisión documental y grupos focales el investigador analiza y evalúa la motivación de participación voluntaria sin imposición externa; cómo valoran las actividades recreativas y dinámicas en su tiempo libre; también, si sus padres escuchan y atienden sus necesidades.

Ahora bien, una fase fundamental de toda intervención es el *diagnóstico comunitario*, que se define como el producto de pasos para identificar las necesidades sentidas de un grupo humano. Este se deriva de un análisis situacional construido conjuntamente y dialogado por los actores protagonistas de una realidad problemática (Lamus-García & Lamus-García, 2021). Las personas delimitan los problemas prioritarios con el interés de resolverlos en un plazo determinado, que puede estar acompañado o no de un equipo externo, profesionales y técnicos que contribuyen con recursos complementarios (capacitaciones, inducciones, sensibilización, recursos materiales, recursos humanos, etc.) para el logro de sus objetivos. Según Fernández et al. (2012) un elemento importante de esta exploración es que, desde un enfoque comunitario, esta debe ser consultada y propuesta a partir de un análisis de necesidades objetivo y consensuado por la comunidad.

En cuanto a las *necesidades psicosociales*, estas se originan de las interrelaciones de un sujeto con sus redes sociales cercanas, como familia, amigos, comunidad, escuela, trabajo, etc. Gifre y Guitart (2013) consideran que se pueden expresar en un modelo de esferas concéntricas como el diseñado por la teoría ecológica psicosocial de Urie Bronfenbrenner, donde cada área representa una oportunidad de aprendizaje y crecimiento para el sujeto en el centro. En este caso, cada actor educativo de la institución.

Otro concepto relevante corresponde al *juego* en el aprendizaje del ser humano, el que ocurre principalmente en la infancia. A través del juego el niño expresa, interactúa, establece lazos con otros niños y se vincula con el grupo comunitario, con los compañeros de clase, el vecindario, etc. El impacto de esta actividad en el desarrollo individual y de personalidad en la infancia lo sustenta Lev Vygotsky en la teoría sociocultural, estableciendo

que el juego es una actividad social que lleva a los niños a interactuar con sus pares y entorno, y en la que integra la cultura en su persona (como se cita en Andrade, 2020).

También, el *trabajo en equipo* es un método psicopedagógico útil para el desarrollo socioemocional de los niños en la escuela (Yepez, 2023). La coordinación en el grupo es la base para desarrollar capacidades, establecer lazos y ser parte de un colectivo que tiene fines comunes. De esta forma, se puede estimular el manejo de las emociones, la interacción con los demás y la formación de competencias como la cooperación y resolución de conflictos.

Método

En la primera fase de recolección de información se llevaron a cabo las entrevistas con los actores educativos, las preguntas se diseñaron de acuerdo a cada sector, estudiantes, padres de familia y profesores.

En este estudio la población la componen los miembros de una comunidad educativa del distrito Mi Perú en la región Callao. El muestreo es no probabilístico e intencionado en todos los casos; la muestra la constituyen un docente (coordinador de tutoría), un representante de los padres de familia (PPFF), un representante del municipio escolar y 70 estudiantes del tercer grado de primaria. Es preciso contar con información relevante y representativa para lograr un buen diagnóstico, razón por la que se debe considerar las características de los participantes (Ventura-León & Barboza-Palomino, 2017). El estudiante seleccionado pertenece al municipio escolar, que es la representación por excelencia de los estudiantes en la institución educativa; mientras que el docente es un coordinador de tutoría que cumple un rol pedagógico y de compañía en la formación de sus alumnos.

El estudio se conceptualiza desde un paradigma cualitativo; el tipo de investigación es básico y el diseño es exploratorio (Arias et al., 2022). Como señala Zuliani (2010) «la investigación cualitativa busca el sentido de la acción social y tiene el propósito de explorar las relaciones y describir la realidad tal como la experimentan los participantes en ellas» (p. 486).

En un primer momento se estableció comunicación telefónica para explicar los alcances del estudio y hacer las coordinaciones con las

autoridades de la institución educativa; luego se agendaron reuniones presenciales en las que se informó sobre las características del estudio y la propuesta de intervención, y coordinación de los horarios pertinentes para el trabajo exploratorio; fundamentalmente, se tuvo contacto con los actores educativos, se observó el contexto en el que desarrollan sus actividades diariamente, las instalaciones, etc.

La técnica utilizada es la entrevista y como instrumento se diseñó una guía con 10 preguntas semiabiertas en las que se abordaron temas relacionados con las necesidades de la comunidad educativa y los factores de riesgo que afectan principalmente a la población estudiantil dentro y fuera de la institución educativa. Una pregunta a los docentes es la siguiente: ¿cuáles son las principales necesidades de los estudiantes en la institución educativa?; y a los estudiantes: ¿cuáles son las principales preocupaciones o problemas que tienen tus compañeros en tu institución educativa? Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Google Meet; previamente se obtuvo el consentimiento informado de los participantes adultos y con los menores de edad se tramitó el consentimiento con sus respectivos padres, con la mediación de la institución educativa.

Además de las entrevistas se desarrollaron los talleres grupales con 70 niños del tercer grado de primaria ubicados en cuatro grupos. Estos espacios se crearon para recoger sus ideas y opiniones sobre situaciones cotidianas de la escuela y entender cómo construyen su sentido de pertenencia con sus pares y con su institución educativa en general. Se debe recalcar que estas actividades fueron supervisadas por las docentes de aula y el coordinador de tutoría, con la respectiva autorización de la dirección de la institución.

Asimismo, es importante señalar que en todos los pasos se respetaron los principios de confidencialidad, no maleficencia, integridad y responsabilidad con los participantes.

El análisis y la interpretación se realizó tomando como base el marco teórico referencial y la contrastación con estudios previos en poblaciones similares. El proceso de análisis de datos se conoce como «análisis temático», caracterizado por establecer una ruta de pasos que permiten a los investigadores priorizar unos temas sobre otros porque se comportan como

patrones que describen mejor la realidad de los participantes y sus experiencias (Braun & Clarke, 2006). De acuerdo con Espinoza y Raguz (2020), los momentos del análisis son familiarización, codificación, generación de temas centrales o categorías, priorización de temas y construcción de la interpretación entre temas y citas.

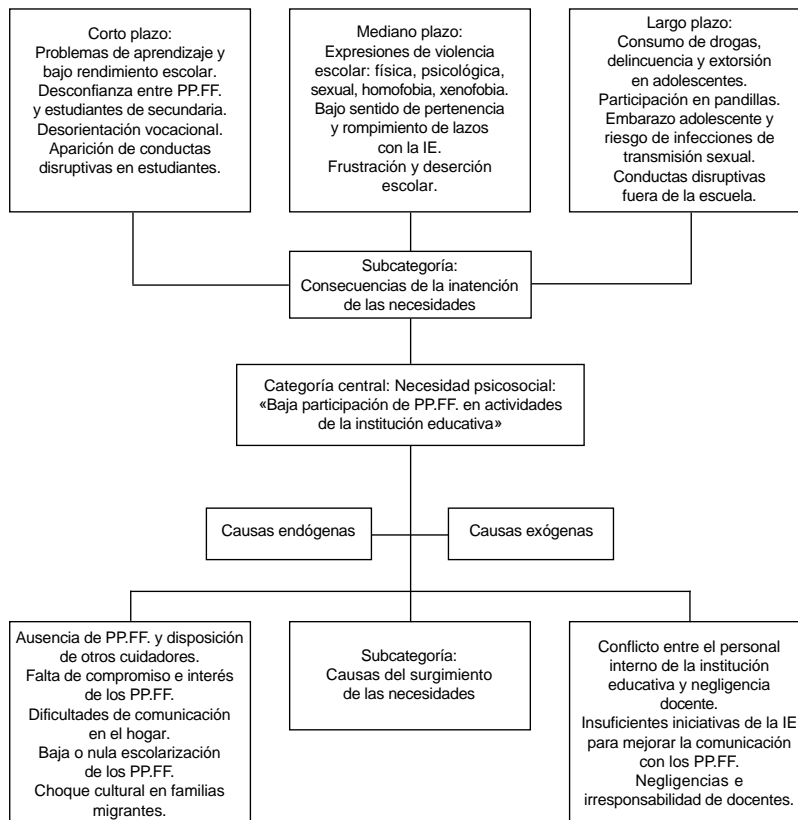
En articulación al diseño propuesto, la priorización de los temas se relaciona con la priorización de necesidades del diagnóstico (Montero, 2012). Es aquí donde se codifican los temas más importantes para los participantes de la muestra y se organizan en una problemática central; el tema central o categoría central analizado son las necesidades psicosociales, mientras que los subtemas o subcategorías son causas del surgimiento de las necesidades y consecuencias de la inatención de las necesidades.

Resultados

Los hallazgos corresponden a las necesidades psicosociales desde la experiencia de sus actores, mediante un diseño de IAP. Los entrevistados expresan de forma libre sus opiniones y preocupaciones y opiniones respecto a situaciones cotidianas que les afectan en la comunidad educativa. En la Figura 1 se presenta un *árbol de problemas* para señalar la categoría central o tema central y las partes que se desprenden de él (ver Figura 1).

Los participantes coinciden al señalar la insuficiente o baja participación de los PPFF. en las actividades de la institución educativa como tema central, lo que sustenta que mayor participación de los PPFF. es la necesidad psicosocial prioritaria de la comunidad educativa. La percepción general de los participantes es que los PPFF. están pendientes e involucrados durante los primeros años de escolaridad de sus niños, sobre todo en el nivel inicial y los dos primeros grados de primaria. En los años siguientes disminuye la participación en las reuniones regulares como escuelas de padres, se ausentan o dejan el encargo a otros familiares. El participante representante de los PPFF. lo reconoce en las entrevistas y afirma que esta situación ocurre de manera recurrente, lo mismo ocurre con el representante de los docentes quien, en función a lo que ha observado en su experiencia laboral, puede señalar que los PPFF. se van ausentando en la medida que sus hijos avanzan a los siguientes grados de escolaridad.

Figura 1
Análisis mediante árbol de problemas



Nota. Adaptación con la herramienta de análisis árbol de problemas utilizado para caracterizar un problema percibido en una comunidad (Centro de Estudios y Asesoría en Conductas de Riesgo Social y Promoción del Desarrollo Integral, 2007; González-Muñoz et al., 2023).

La categoría central identificada es la necesidad psicosocial principal que se resume en el tronco del árbol: la baja participación de los PP.FF. en actividades de la institución educativa; en las raíces se presentan las causas del problema o del surgimiento de la necesidad, las que se subcategorizan en endógenas (dentro de la persona) y exógenas (fuera de la persona); por ejemplo, causa endógena es la falta de compromiso e interés de los padres, mientras que los conflictos entre el personal de la institución educativa es

una causa exógena. Otras se categorizan como mixtas, causas internas o externas a la institución educativa (p. ej., la violencia escolar).

Las respuestas de los entrevistados son diversas, pero se encuentran coincidencias cuando refieren las causas de la categoría central, mencionan las siguientes: (a) *ausencia de los padres*, por las jornadas laborales extensas y la necesidad de trabajar en más de un lugar, lo que no les permite estar presente en las actividades que el colegio programa para la formación de sus hijos; (b) *falta de interés por la educación*, que se relaciona con hábitos culturales como delegar la formación de sus hijos a la escuela, circunstancia mencionada por el representante de los docentes; (c) *dificultades de comunicación*, una situación que ocurre al interior de la familia; (d) *baja o nula escolarización*, lo que se ve asociado a dificultades en el manejo de estrategias para estilos de crianza positiva; (e) *choque cultural en familias migrantes*, incluso relacionado con la xenofobia o la discriminación. Es importante acotar que los actores se identifican con sus respuestas, revelando que a ellos mismos les sucede dentro de su comunidad. Ellos indican que están involucrados con las problemáticas percibidas, pero que también pueden ser parte de la solución.

Asimismo, la convivencia de la comunidad educativa e insuficientes iniciativas para mejorar la comunicación con los P.P.F.F. son situaciones que afectan el problema de forma externa. Se mencionan denuncias fallidas frente a prácticas antipedagógicas de algunos docentes que defraudan la confianza que les depositan padres y estudiantes; los P.P.F.F. prefieren distanciarse del problema antes que denunciarlo, porque perciben que no serán escuchados en la propia institución educativa o fuera de ella, sin encontrar solución o por lo menos atención a sus reclamos.

Sobre las consecuencias, se muestran como una serie de eventos que pueden manifestarse a corto, mediano y largo plazo. Son identificadas como problemáticas en el distrito o zonas aledañas al colegio, que están latentes, pero poco advertidas por los actores de la comunidad educativa focalizada. Una de ellas, que genera desazón y temor en los P.P.F.F. que se preocupan por la integridad de sus hijos, es la delincuencia; pero los alumnos no la perciben como tal dentro de su escuela.

Consecuencias a corto plazo que se perciben con un impacto leve son las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar, que se vincula con niveles bajos de interés de los P.P.F.F. por la educación de sus hijos durante el proceso educativo. Refieren que los estudiantes de secundaria presentan problemas de comunicación con sus padres y poca confianza para contarles sus miedos, dificultades, anhelos, etc. Lo mismo ocurre con sus intereses vocacionales o profesionales, al elegir tempranamente qué estudiar al culminar la secundaria; y la aparición de conductas disruptivas aisladas como la falta de respeto con sus pares y con sus docentes.

A mediano plazo se percibe el escalamiento de conductas que irrumpen con la convivencia como diferentes expresiones de violencia escolar: física, psicológica, sexual, homofobia y xenofobia. Muchas de ellas atendidas con medidas paliativas o revictimizando a las personas afectadas. En este punto también se habla de un sentido de pertenencia hacia su comunidad que es afectado por el desinterés de sus miembros, así como frustración por la experiencia educativa y de la deserción escolar como uno de sus desenlaces.

A largo plazo quedan las preocupaciones como el consumo de drogas, inserción en pandillas perniciosas y organizaciones criminales que delinquen o extorsionan; se incluyen, también, las conductas sexuales de riesgo como infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados. Como agentes internos de la comunidad se espera que estos problemas representen una amenaza, pero no lo ven así en el momento, lo cual es contraproducente para ellos mismos, ya que al no tomar acciones de intervención y de prevención se agravan.

Respecto a los talleres con los niños del tercer grado de primaria, sus respuestas se sistematizaron y se organizaron por temas, entre los que se destaca la interacción, el liderazgo e identificación con su comunidad educativa. Las preguntas fueron generadoras de un diálogo grupal sobre los temas que surgieron de la primera parte relacionado a las causas y consecuencias de la necesidad central. Con la ayuda de técnicas participativas se recogió información dada por cada niño o niña, estimulándolos a que se expresen sin temor a ser juzgados. Ellos, perciben que sus líderes utilizan un sistema democrático, ya que todos pueden decir lo que piensan y en la interrelación practican valores como el respeto por los demás. En la dinámica

cada grupo tuvo un turno para exponer sus opiniones y así pudieron escuchar el punto de vista de los demás, algo que valoran. Se resaltó que cada uno de los participantes es una pieza fundamental del equipo, y se utilizó un reconocimiento social como los aplausos.

En la exploración del sentido de identidad con su comunidad cada grupo de trabajo eligió un nombre para identificarse y diferenciarse; los miembros de cada grupo participaron y aprobaron la decisión, lo que los hizo sentirse a gusto, generando una mayor unión y confianza. Es de resaltar la importancia que tiene este proceso para optimizar las dinámicas, ya que en el trabajo en equipo se les presentó situaciones cotidianas para que puedan verter sus opiniones de manera transparente. Precisamente, las consignas y el guiado del taller combinados con actividades lúdicas ayudaron a disminuir las brechas de comunicación en una misma aula y permitió que puedan expresarse ampliamente.

Discusión

Al inicio de la investigación se planteó la idea de considerar un punto de partida para conocer las necesidades de las instituciones educativas que demandan propuestas efectivas y en corto plazo, lo cuál puede ser un llamado de atención comprensible para las autoridades debido a la situación compleja y extendida de estos problemas que afectan a todos los actores de la comunidad educativa desde hace décadas. Sin embargo, debemos acotar que las acciones más realistas y sostenibles para lograr satisfacer esos intereses se inician con el conocimiento de las causas que originan el problema persistente en la comunidad. Estudios como los de Mori (2011) recogen las vivencias de los propios estudiantes para determinar cuán relevante es trabajar en las instituciones a partir de programas o proyectos que dan un valor preponderante a la tarea de reconocer las necesidades y recursos comunitarios como ejes centrales de las intervenciones.

En esta investigación, las necesidades psicosociales que perciben los participantes se centra en la baja participación de los P.P.F.F. en actividades de la institución educativa. Esto obedece a una distante relación entre los P.P.F.F. y la institución educativa; lo que ocasiona una brecha comunicativa y vacíos de acciones de interés entre dos agentes de influencia significativa en

los estudiantes y en la calidad de la educación; además, genera consecuencias que se pueden manifestar en el aula como la competitividad, las conductas conflictivas entre compañeros y ausencia de conductas prosociales o de ayuda.

En referencia a esto, coincidimos con Gifre y Guitart (2013), al señalar que es necesario construir vínculos afectivos fuertes entre adultos y niños, tanto desde la familia y la institución educativa, componentes del mesosistema del niño, para incentivar conductas de autonomía en sus aprendizajes y en sus interacciones con sus pares. En tanto, del lado de los padres, evidenciar que son parte del problema identificado, los debe motivar a recordar su rol en la crianza y educación de sus hijos. Una que se centre en valores de respeto mutuo, reciprocidad y solidaridad con el otro.

En el análisis de las causas del problema se señala una clasificación que se podría ampliar para tener un panorama mayor. En lo que se refiere a las causas endógenas se indica la falta de compromiso e interés de los propios PPFF, quienes prefieren priorizar sus actividades personales por sobre una participación activa en la escuela que lleve a la mejora de la calidad educativa de sus menores hijos. Este dato contrasta con lo que menciona Argaez et al. (2018) sobre la importancia de la familia en la prevención de conductas de riesgo: la familia es un agente de protección que promueve el fortalecimiento saludable de los adolescentes. En este caso se encuentran en un problema sobre qué priorizan antes que su rol y compromiso que tienen con sus propios hijos e hijas. De otro lado, en esta afirmación se debe tener en cuenta que el nivel educativo de los PPFF muchas veces es limitado, con primaria o secundaria incompleta, desconocen, la importancia de su participación en la educación y sus posibilidades para contribuir a la solución de problemas en ese ámbito.

En la misma dirección, las causas exógenas del problema tienen un gran impacto en la comunidad, ya que las situaciones de conflicto no permiten un clima adecuado para interactuar y establecer diálogos para atender necesidades compartidas. En lugar de eso dichas problemáticas dividen a la comunidad, generan rivalidades y en la gran mayoría de casos fomentan la creación de una brecha que obstaculiza los canales de comunicación, lo que, a su vez, según Lodewijk et al. puede ser la causante del alza de conductas violentas de los adolescentes en la institución educativa (2008, como se cita en Argaez et al., 2018). Asimismo, por un lado se constituyen

las acciones de los docentes y las autoridades de la institución como parte de sus responsabilidades y, por otro lado, los PFFF. los que pueden estar a favor o en contra de las acciones educativas con sus hijos, pero sin establecer ningún diálogo, quedando en el medio la población estudiantil que percibe las consecuencias de esas divisiones.

Conocer las consecuencias del problema y dónde se ubican temporalmente para los entrevistados define el nivel de alerta y cercanía al problema que tienen los actores antes de tomar acciones que no sean consideradas tardías o paliativas. Entender esta posición podría ser una oportunidad para incentivar la indagación de las causas que originan la aparición de estas problemáticas en la comunidad educativa, para proponer soluciones a las carencias percibidas según los actores y el nivel de necesidades que afecta con la ayuda de agentes externos. Si bien es conocido que la efectividad de intervenciones externas depende de la aceptación interna de la población involucrada, también se observan propuestas que se inspiran en experiencias externas. Estas iniciativas comienzan por motivar o compartir intervenciones con las comunidades, que luego asumen y continúan, enriqueciendo el proceso al agregar capacidades y recursos para lograr los cambios esperados y el empoderamiento positivo de la comunidad a largo plazo (Fernández et al., 2012).

Acerca de la inserción del componente de participación de los actores educativos en esta experiencia, debemos enfatizar que es una exploración de necesidades que utiliza elementos metodológicos desde una mirada participativa, por ello no solo se dialoga con los actores, también está prevista su participación en el segundo estudio diseñado con los principios de la IAP. Los agentes internos de la comunidad son los primeros conocedores de su realidad y son los que tienen la información de cómo funcionan sus necesidades (Montero, 2011). Por este motivo, se realizan las entrevistas y talleres, para recoger sus conocimientos sobre su comunidad. El rol de los agentes externos consiste en establecer esos espacios de diálogo a través de las técnicas mencionadas para conocer sus puntos de vista sobre lo que ocurre en su entorno. Dado que esto es parte de la primera fase de un proyecto de largo aliento con la comunidad, se inicia con la exploración, describiendo un problema central que se describe como transversal en los testimonios recogidos, surgido de la reflexión en este documento lo que

demanda ahondar en este más adelante. En la siguiente fase este resultado debe ser validado con un grupo impulsor propio de la escuela que asuma y colidere las fases siguientes de la intervención.

Como plantea Lamus-García y Lamus-García (2021) una intervención con enfoque participativo no es una acción inmediata, involucra procesos que se articulan de una constante acción-reflexión, identificación de recursos y oportunidades con la comunidad. En todos los pasos sucesivos el reto es determinar que las causas del problema actúan de forma orgánica y no por separado. La precisión de diferenciarlos en endógenas y exógenas se hace para contar con un mapeo preliminar de qué objetivos específicos se pueden desprender de la experiencia y con qué aliados interactuar para seguir con el planteamiento de soluciones. Mientras los actores no sean conscientes de su rol en la necesidad identificada, poco o nada se pueden involucrar en acciones sostenibles. El papel de los agentes externos es la de guiar ese descubrimiento validando cómo los miembros de la comunidad se reflejan en el problema desde sus creencias y actitudes, desde sus miedos y potencialidades (Montero, 2012).

Un factor importante para la continuación de la experiencia se halla en el trabajo en equipo, elemento reconocido en las entrevistas, en las que se habla de un involucramiento de la comunidad educativa cuando se propone metas institucionales, que implican la identificación con la institución y mostrar lo mejor de esta hacia la comunidad exterior. El trabajo en equipo con la participación con niños y niñas es reconocido como un valor positivo en las dinámicas de trabajo en equipo en la medida que permite profundizar sobre el potencial de capacidades de cada integrante y del conjunto para alcanzar objetivos comunes, como resultado no solo se reflejará en la casuística del problema, sino en las opiniones y sentimientos de sus miembros desde una mirada sistémica y social (Gifre & Guitart, 2013; Yepez, 2023).

Asimismo, al ser el juego vital para todos los aprendizajes significativos, se logra una participación más cercana de los niños y niñas en la experiencia inicial del diagnóstico (Andrade, 2020). Al combinar los diálogos y juegos de forma colectiva no se pierde de vista la mirada grupal de los temas propuestos. En este taller, similar a una entrevista participativa, podían expresarse sin temor o sin considerar si la respuesta es correcta o incorrecta,

es decir no hacía falta profundizar. De esta forma, el juego lograba abrir la puerta de la participación en general, más no la de ahondar y analizar lo que fueran exponiendo.

Como parte de este importante primer paso en la implementación de una IAP consideramos que se logró establecer una familiarización con la representación de la comunidad educativa (Montero, 2012). Esta relación se seguirá fortaleciendo con cada acción que se planifique de forma conjunta en el mediano plazo, en un quinto nivel de la escalera de participación de Roger Hart (Lasala-Navarro & Etxebarria-Kortabarría, 2020). En este proceso inicial tanto agentes externos como agentes internos interactuaron y dieron a conocer las necesidades motivadoras para el encuentro y el establecimiento de un diálogo y reflexión sobre una necesidad que preocupa a la sociedad y a los profesionales de salud mental, como son las causas que afectan el bienestar social y la convivencia de la comunidad educativa.

Conclusiones

Las investigaciones en instituciones educativas que incorporan en el proceso a niños, niñas y adolescentes como actores educativos protagónicos y que abordan las necesidades de sus comunidades educativas son escasas, no se cuenta con literatura profusa al respecto. Por lo que el presente trabajo es relevante al elaborar un diagnóstico de necesidades desde la experiencia de sus actores, incluyendo a este sector.

Destacamos que la inclusión de los estudiantes es fundamental para que asuman un rol más activo en la resolución de las necesidades psicosociales, justamente porque son el centro de los propósitos formativos y educativos de la escuela, son los que se encuentran directamente relacionados con las causas y consecuencias de los temas centrales analizados. Generar los espacios de participación para ellos los reconoce como actores educativos de su comunidad.

Asimismo, el uso de metodologías participativas en el estudio exploratorio tiene un impacto significativo en los diferentes actores, en especial en los estudiantes, ya que busca que cada uno de ellos aporte voluntariamente en las dinámicas o trabajos de aula. Involucrar a la niñez en temas que les

benefician o afectan en un circuito de comunidad como la estancia educativa les permite también aprender a través del actuar de estos pasos, siendo acompañados, pero también dándoles voz y participación directa del proceso.

Respecto a la problemática central analizada, se han conocido algunas de sus causas y consecuencias, y cómo estas pueden ser dimensionadas, utilizando la técnica del *árbol de problemas*, para una mejor comprensión, identificando a los actores más involucrados por cada componente, quienes son los principales actores en asumir la corresponsabilidad de sumarse a la búsqueda de alternativas que den solución efectiva, a largo plazo y sostenida a estas necesidades psicosociales, incluyendo en ese proceso a otros miembros de la comunidad, incluso a diferentes agentes externos que representan a instituciones públicas del sector salud, educación y de la gobernanza local que son aledañas a la institución educativa.

A modo de recomendación, en la aproximación al diagnóstico, señalamos como reto la realización de estudios sucesivos para profundizar en los temas surgidos en poblaciones similares, planteando la correlación de algunas de las variables visibles como causas del problema central o formulación de relaciones específicas entre estas, que ayuden a explicar cómo funciona este problema con sus componentes. Proponemos estudios cualitativos para recoger las experiencias positivas en la comunidad educativa con el trabajo de padres involucrados en la educación de sus hijos; replicar experiencias exitosas que contengan estrategias para recuperar la motivación por la educación de sus hijos hasta el último año de secundaria y no solo en los primeros años.

En una segunda fase de la investigación, creemos que las intervenciones comunitarias enfocadas en la población escolar son viables si se toma como base la participación informada y consultada a los actores de la comunidad, considerando sus propias opiniones y puntos de vista. Para lograrlo es importante tener un acercamiento a niveles de conciencia de este grupo sobre sus necesidades, compartidas con sus pares, incorporando técnicas de expresión como mesas de debate, sociodramas, fotovoz, diseño de murales, etc. Se trata de impulsar la posibilidad de contribuir con la comprensión de sus necesidades fortaleciendo a su vez elementos que son propios de su cotidianidad, como el sentido de pertenencia. Además, el rol

de los PFFF, autoridades y de diferentes profesionales involucrados en el proceso, es garantizar esos espacios de diálogo, escucha y empatía hacia sus necesidades tal como las vivencian en la escuela.

Sobre las limitaciones del estudio se puede mencionar que está circunscrito a reflexiones sobre un problema en la escuela, no se profundiza en otras etapas, como las de mapeo de actores y el desarrollo de sus propuestas de acción de un diseño exploratorio y diagnóstico. Proponemos continuar con la comunidad educativa focalizada para implementar acciones como la conformación del grupo impulsor, validación de las necesidades identificadas, creación de planes de trabajo y capacitación de actores claves en las metas del proyecto que incida sobre las causas del problema a mediano plazo y a largo plazo, prevenir sus consecuencias, acciones propias de un estudio de IAP más amplio.

Finalmente, se recomienda replicar este estudio en poblaciones del mismo ámbito, con características demográficas y culturales similares; de esta forma, se pueden generalizar resultados.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

Se ha respetado los principios éticos básicos de la investigación y los que rige el quehacer profesional del Colegio de Psicólogos del Perú, en especial el de la autonomía, transparencia, confidencialidad, no maleficencia, integridad y responsabilidad.

Contribución de autoría

JOEQ: estructura general, revisión de contenido, resumen, introducción, método, discusión, conclusiones y revisión de normas APA 7.^a edición.

APC: antecedentes, marco teórico, recolección de datos y conclusiones.

SSF: abstract, introducción, recolección de datos, discusión y conclusiones.

APAC: introducción, recolección de datos, revisión de contenido, resultados y discusión.

Referencias

- Ahumada, M., Antón, B., & Peccinetti, M. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 24(2), 23-52. <https://www.redalyc.org/pdf/259/25926198005.pdf>
- Albar-Marín, M., Gutiérrez-Martínez, A., & García-Ramírez, M. (2023). Repercusiones de la COVID-19 en un proceso de investigación-acción participativa con adolescentes gitanas. *Gaceta Sanitaria*, 37, 102255. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.102255>
- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Cience and Research*, 5(2), 132-149. <https://zenodo.org/records/3820949>
- Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N., & Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar y Educativa*, 22(2), 259-269. <https://www.scielo.br/j/peel/a/LMvxtgtSvLy66Wdm4wyYtrD/>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.016>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(1), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Centro de Estudios y Asesoría en Conductas de Riesgo Social y Promoción del Desarrollo Integral. (2007). *Caja de Herramientas para la organización y desarrollo de capacidades de las coaliciones comunitarias. Guía 3 – Planificando el trabajo de la coalición*. <https://es.scribd.com/document/406750506/Diagnostico-Participativo-Pag-10-16>
- Espinoza, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción-participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1494>
- Espinoza, J. O., & Raguz, M. (2020). Sentido de identidad comunitaria, empoderamiento y participación política en estudiantes de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 45-65. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19232>
- Fernández, I., Morales, J., & Molero, F. (Coords.) (2012). *Psicología de la intervención comunitaria*. Editorial Descleé de Brouwer.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(2), 72-80. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1507>
- George, M., Guzmán, J., Flotts, M., Squicciarini, A. M., & Guzmán, M. P. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología*, 21(2), 55-81. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25837>
- Gifre, M., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (15), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- González-Muñoz, S., Sánchez-Padilla, M. L., & Hernández-Benítez, R. (2023). Árbol de problemas como base en la investigación. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 12(23), 125-129. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i23.11153>
- Guzmán, K., Bastidas, B., & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>

- Lamus-García, T., & Lamus-García, R. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Dominio De Las Ciencias*, 7(2), 219-233. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1792/3582>
- Lasala-Navarro, I., & Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10530>
- Ley N.º 27719. (2011, 25 de junio). Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118447-29719>
- López-Hernández, E. S. & Rodríguez, A. R. (2008). Intervenciones en educación ambiental con niños y niñas: Los pijjes. Comalcalco, Tabasco. *Horizonte Sanitario*, 7(1), 29-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457845072003>
- Ministerio de Salud. (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19. Estudio en línea-Perú 2020. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF*. <https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20contexto%20COVID19.pdf>
- Montero, M. (2011). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (4.ª reimp.). Paidós.
- Montero, M. (2012). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria* (2.ª reimp.). Paidós.
- Montoro, R. (2023, 20 de agosto). Exigen al Gobierno contratar a más psicólogos en colegios estatales y que se cumpla la Ley 29719. *Infobae*. <https://www.infobae.com/peru/2023/08/20/exigen-al-gobierno-contratar-a-mas-psicologos-en-colegios-estatales-y-que-se-cumpla-la-ley-29719/#:~:text=Agencia%20Andina,debe%20estar%20en%20diferentes%20lugares>
- Mori, M. (2011). Los programas de intervención comunitaria desde la perspectiva de sus actores. *Liberabit*, 17(1), 59-66. <https://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/?portfolio=revista-liberabit-vol-17-1>
- Palma, M., Lagos, N., & López-López, V. (2021). Diseño de un programa de educación socioemocional para docentes de educación básica. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 129-134. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2164>
- Paulett, L. (2023, 10 de octubre). Día Mundial de la Salud Mental: falta de profesionales afecta la atención de pacientes en el Perú. *El Peruano*. <https://www.elperuano.pe/noticia/224948-dia-mundial-de-la-salud-mental-falta-de-profesionales-afecta-la-atencion-de-pacientes-en-el-peru>
- Sackett, C., & Dogan, J. (2019). An exploration of Black Teen's experiences of their own racial identity through photovoice: implications for counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47, 172-189. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12140>
- Ventura-León, J., & Barboza-Palomino, M. (2017). El tamaño de la muestra: ¿Cuántos participantes son necesarios en estudios cualitativos? *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 28(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132017000300009&lng=es&tlng=es
- Yepez, F. E. (2023). *Trabajo en equipo mediante actividades lúdicas para estimular el manejo socioemocional* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/58744/feyepzm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zuliani, L. (2010). Estudio exploratorio, un viaje para descubrir. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 484-493. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072010000300019&lng=en&tlng=es

John Omar Espinoza-Quiroz

Universidad Científica del Sur, Perú.

Psicólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster y doctorado en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigador Nivel VII en RENACYT-Perú, con más de 10 años de experiencia en docencia, investigación, proyectos educativos y sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-0000>

Autor corresponsal: jespinozaqu@cientifica.edu.pe

Alonso Paredes Cobos

Universidad Científica del Sur, Perú.

Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9301-7279?lang=en>

100084692@cientifica.edu.pe

Sofía Sifuentes Figueroa

Universidad Científica del Sur, Perú.

Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2269-9369>

100070849@cientifica.edu.pe

Andreu Piero Anampa Condori

Universidad Científica del Sur, Perú.

Estudiante de la carrera de Psicología de la Universidad Científica del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6452-0691>

100077555@cientifica.edu.pe