

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del título de:  
Magister en Innovación en Educación

**TUTORÍA: UN APORTE AL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL,  
PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE CASOS Y  
ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES**

**Autora:** Erika Geovanna Buñay Enríquez

**Directora -Tutora:** Magister Sofía Alexandra Yépez Rosero

Quito, 13 de abril 2021

## PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

### DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Erika Geovanna Buñay Enríquez, C.I 1717267734 autor(a) del trabajo de graduación intitulado: **“TUTORÍA: UN APOORTE AL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL, PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE CASOS Y ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES”**, previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 13 de abril de 2021

Erika Geovanna Buñay Enríquez

C.I 1717267734

## **APROBACIÓN DEL TUTOR**

En mi carácter de Directora – Tutora del Trabajo de Posgrado Titulado: “*Ser tutor: un aporte al desarrollo humano integral, propuesta de formación para el abordaje de casos y enseñanza de habilidades sociales*”, presentado por la maestrante BUÑAY ENRÍQUEZ ERIKA GEOVANNA titular de la Cédula de Identidad N.º 1717267734, para optar al Grado de Magíster en Innovación en Educación, considero que dicho Trabajo de Investigación reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte de los Lectores – Evaluadores que se designen para tal fin por parte de las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En la ciudad de Quito, a los trece días del mes de abril de 2021.

Firma:

YÉPEZ ROSERO SOFÍA ALEXANDRA

MAGÍSTER EN DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y LA EDUCACIÓN

C.I. 0400696126

Correo: [syepetz838@puce.edu.ec](mailto:syepetz838@puce.edu.ec)

Telefono: 299-1700 EXT. 2785 / 0962050787

# REPORTE TURNITIN

16/2/2021

Turnitin

<p>Turnitin Informe de Originalidad</p> <p>Procesado el: 16-feb.-2021 13:47 -05                  Identificador: 1505881133                  Número de palabras: 29060                  Entregado: 1</p>	
<p>Índice de similitud</p> <p><b>3%</b></p>	<p><b>Similitud según fuente</b></p> <p>Internet Sources: 3%                  Publicaciones: N/A                  Trabajos del estudiante: 1%</p>
<p>TUTORÍA: UN APOORTE AL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE CASOS Y ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES Por Erika Geovanna Buñay Enríquez</p>	

<p>&lt; 1% match (Internet desde 03-dic.-2020)  <a href="http://www.scielo.org/co/scielo.php?pid=S1657-59972016000400462&amp;script=sci_arttext">http://www.scielo.org/co/scielo.php?pid=S1657-59972016000400462&amp;script=sci_arttext</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 23-sept.-2009)  <a href="http://www.deciencias.net/convivir/documentos/habilidades/22.Desarrollo_socioafectivo(CastillaLM-2006)5p.pdf">http://www.deciencias.net/convivir/documentos/habilidades/22.Desarrollo_socioafectivo(CastillaLM-2006)5p.pdf</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 24-may.-2016)  <a href="http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/14326/1/Benavides_Benavides_Karla_Elizabeth.pdf">http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/14326/1/Benavides_Benavides_Karla_Elizabeth.pdf</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 01-oct.-2020)  <a href="https://es.slideshare.net/emejotachavela1/educacion-emociones">https://es.slideshare.net/emejotachavela1/educacion-emociones</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 20-jul.-2020)  <a href="https://tlamatinime2aepoca.wordpress.com/blog/toma-de-decisiones/">https://tlamatinime2aepoca.wordpress.com/blog/toma-de-decisiones/</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 28-abr.-2015)  <a href="http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/RUTAS-GRAFICAS-2014.pdf">http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/RUTAS-GRAFICAS-2014.pdf</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 01-feb.-2020)  <a href="https://docplayer.es/59813309-Nuestra-dignidad-no-tiene-precio.html">https://docplayer.es/59813309-Nuestra-dignidad-no-tiene-precio.html</a></p>
<p>&lt; 1% match (trabajos de los estudiantes desde 19-mar.-2018)  <a href="#">Submitted to UNIV DE LAS AMERICAS on 2018-03-19</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 02-feb.-2021)  <a href="https://doku.oub.documents/nueva-ruta-protocolo-dece-2-1-z0x2k338rggn">https://doku.oub.documents/nueva-ruta-protocolo-dece-2-1-z0x2k338rggn</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 03-feb.-2006)  <a href="http://www.maqfor.gob.ni/servicios/descargas/ota/Impacto%20Economico%20FAT%20evaluacion.pdf">http://www.maqfor.gob.ni/servicios/descargas/ota/Impacto%20Economico%20FAT%20evaluacion.pdf</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 04-jun.-2019)  <a href="https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25154/TESIS_CONCHA_HORRILLO_SILVIA.pdf?sequence=1">https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25154/TESIS_CONCHA_HORRILLO_SILVIA.pdf?sequence=1</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 05-dic.-2020)  <a href="https://anaccu.es/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods/">https://anaccu.es/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods/</a></p>
<p>&lt; 1% match (trabajos de los estudiantes desde 01-abr.-2020)  <a href="#">Submitted to Universidad Catolica de Oriente on 2020-04-01</a></p>
<p>&lt; 1% match (Internet desde 11-nov.-2020)</p>

## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo, BUÑAY ENRÍQUEZ ERIKA GEOVANNA titular de la Cédula de Identidad N.º 1717267734, declaro que los resultados obtenidos en la investigación, como requisito previo para la obtención del Grado Académico de Magister en Innovación en Educación son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos, que se desprenden del trabajo de investigación, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

En la ciudad de Quito, a los trece días del mes de abril de 2021.

**Firma:**

BUÑAY ENRÍQUEZ ERIKA GEOVANNA

C.I. 1717267734

## INDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN .....	ii
APROBACIÓN DEL TUTOR .....	iii
REPORTE TURNITIN .....	iv
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD .....	v
INDICE DE CONTENIDOS.....	vi
INDICE DE TABLAS.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Formulación del problema.....	3
1.2. Interrogantes y objetivos de la investigación .....	8
1.3. Justificación de la investigación .....	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	13
2.1. Antecedentes de investigación .....	13
2.2. Bases teóricas .....	17
2.2.1. Paradigma de Desarrollo Humano Sostenible y bienestar .....	17
a. Desarrollo Humano Sostenible.....	17
b. Bienestar.....	20
2.2.2. Aspectos psicosociales de niños de básica elemental .....	22
a. Aspectos cognitivos.....	22
b. Aspectos emocionales .....	23
1. Las emociones en los niños.....	24
2. Comprensión de las emociones .....	25
c. Relaciones interpersonales .....	27
2.3. Bases legales.....	29
2.3.1. Guía de Desarrollo Humano Integral.....	32
a. Enfoque .....	34
b. Contenido .....	35
CAPITULO III: METODOLOGÍA.....	38
3.1. Enfoque.....	38
3.2. Diseño.....	38
3.3. Tipo.....	39
3.4. Población y muestra .....	40

3.5. Técnicas e instrumentos.....	40
3.6. Procedimiento.....	41
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS .....	42
4.1. Percepción del rol y forma de asumirlo.....	42
4.2. Formación o capacitación para la formación, intervención y derivación.....	49
4.3. Conocimiento de nociones, habilidades y herramientas de tipo legal.....	52
4.4. Conocimiento de nociones, habilidades y herramientas de tipo psicosocial.....	54
4.5. Posición ante la propuesta .....	55
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	58
5.1. Denominación y definición de la propuesta .....	58
5.2. Justificación de la propuesta.....	58
5.3. Destinatarios y responsables.....	60
5.4. Objetivos.....	60
5.6. Contenidos .....	61
5.7. Metodología.....	63
5.8. Planificación .....	64
5.9. Estructura de evaluación de la propuesta. ....	75
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
ANEXOS .....	86
Instrumentos de Recolección de Información .....	87
Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor” .....	87
Respuestas a la entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor” .....	89
PLAN DE TESIS.....	95

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada.....	4
Tabla 2: Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada.....	4
Tabla 3: Comprensión de las emociones .....	26
Tabla 4: Aspectos psicosociales de niños de básica elemental .....	27
Tabla 5: Cuadro de habilidades para la vida de acuerdo con la etapa evolutiva .....	35

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN  
INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**TUTORÍA: UN APORTE AL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL,  
PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE CASOS Y  
ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES**

**Autora:**  
BUÑAY ENRÍQUEZ ERIKA GEOVANNA

**Directora -Tutora:**  
YÉPEZ ROSERO SOFÍA ALEXANDRA

**Fecha:**  
abril 2021

**RESUMEN**

En Ecuador en el año 2016 se realizaron ajustes al modelo de atención integral de los departamentos de consejería estudiantil, entre sus efectos se dio el realce al rol del docente tutor como actor referencial, por una parte, para la detección, abordaje y derivación de casos sociales de acuerdo con las rutas y protocolos del ministerio. Por otra parte, para la aplicación de la guía de desarrollo humano integral que enfatiza en la formación de habilidades sociales (con los niños de 8 a 10 años, específicamente en manejo emocional). Ante este escenario, el presente trabajo pretendió ofrecer un aporte para el docente en la reflexión consciente de su rol y su ejercicio, a través del diseño de una propuesta de capacitación que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para el abordaje de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los estudiantes. Metodológicamente; el trabajo se da bajo el enfoque cualitativo, para la recolección de la información fue aplicada la entrevista semiestructurada a las 4 docentes tutoras de la sección primaria en la institución “Montebello Academy”, período escolar 2020. La base orientadora del trabajo fue el paradigma del desarrollo humano integral, y la guía del mismo nombre, con estas se contrastaron las percepciones de las tutoras para profundizar en los elementos que serían un aporte en la propuesta. Entre los principales hallazgos se resalta la necesidad de profundizar en el paradigma orientador de marcos teóricos y legales que determinan las especificidades del rol, así como el conectar los objetivos nacionales, institucionales y personales que motivan al tutor. Finalmente se identificó que existen habilidades y herramientas que se ejercen de manera intuitiva y bien intencionada en la temática, por ello la reflexión de la temática en sí constituye un aporte.

**Palabras Claves:** Bienestar social, Desarrollo humano, Desarrollo de las habilidades, Psicología del niño, Tutoría.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN  
INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**TUTORÍA: UN APORTE AL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL,  
PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE CASOS Y  
ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES**

**Autora:**  
BUÑAY ENRÍQUEZ ERIKA GEOVANNA

**Directora -Tutora:**  
YÉPEZ ROSERO SOFÍA ALEXANDRA

**Fecha:**  
abril 2021

**ABSTRACT**

In the year 2016 in Ecuador the instructive of the counselling departments for integral attention was adjusted, this led to the enhancement of the mentor teacher's role as a primer reference, on the one hand for the detection, approach, and referral of social cases according to the routes and protocols of the Ministry of education. On the other hand, for the application of the integral human development guide that emphasizes in social abilities training (with kids from 8 to 10 years, specifically in emotional management). On this scenario, the present work intends to offer a contribution for the teachers on the conscious reflection of their role, it intended to accomplish this by creating a training proposal that delivers legal and psychosocial notions, abilities and tools needed for the approach of social cases, and for the training of students in emotional management. Methodologically, this work revolves under the qualitative approach, it gathered information by applying a semi structured interview to the 4 mentor teachers of the elementary section of "Montebello Academy" (2020 school year). This work was oriented by the integral human development paradigm and the guide with the same name, with this bases the mentoring's perspective was contrasted to highlight the main elements that would represent a contribution on the proposal. Among the main finds, the need to deepen on the paradigms that oriented the theoretical and legal frames that determinate the role specifications, and the need to connect the national, institutional, and personal objectives that motivate mentoring, were highlighted. Finally, the research showed that there are abilities and tools that are being used by mentors coming from their intuition and good intentions, which is why reflecting on the subject constitutes a contribution itself.

**Keywords:** Social welfare, Human development, Skills development, Child psychology, Mentoring.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte del abordaje al paradigma del desarrollo humano integral ya que este ha sido analizado y trabajado ampliamente por las ciencias sociales como paraguas referencial, para alinear enfoques y objetivos de los programas de corte social y educativos principalmente. Este paradigma no solo marca una tendencia teórica, es también orientador en los marcos legales que a su vez determinan los programas, instructivos, metodologías y herramientas que se emiten. La comprensión de este se torna importante para el ejercicio consciente de todo rol al que orienta, por ello el marco teórico lo aborda para dar pie a dos aspectos del rol del docente tutor: el abordaje de casos sociales y la formación en el manejo de emociones.

Contextualizando, la escuela como uno de los espacios de desarrollo del proceso educativo será en escenario de interacción social constante, adicionalmente al mantener un esquema progresivo y etario colindará con el desarrollo personal de niños y adolescentes, por ende, toda interacción podría potencialmente trastocar la construcción de la personalidad, la autoestima, el manejo emocional, el refuerzo de valores, el plan de vida, etc. En este escenario los actores involucrados deberán conocer los lineamientos legales e instrumentales que perfilan el ejercicio de su rol respecto a la detección, abordaje y derivación.

Los actores con los que se trabaja están en la unidad educativa “Montebello Academy” a través de sus docentes tutores de la sección primaria, quienes a su vez trabajan con las edades de 8 a 10 años. Se realizan entrevistas semiestructuras a las 4 tutoras para la recolección de la información.

El presente trabajo investiga lo que conocen y dominan las tutoras sobre los aspectos antes mencionados, instructivos, rutas y protocolos de intervención, etc., para en función de ello ajustar el contenido de la propuesta de formación posterior y agregar las referencias necesarias para que el tutor las profundice.

Constituye un aspecto medular del presente trabajo el énfasis en la concientización del ejercicio del tutor, por ello se investiga sobre la autopercepción de los

docentes y la definición de alcances a su rol; expresadas por las tutoras de la sección primaria, en contraste con lo determinado por los marcos teóricos y legales. Finalmente, en la propuesta se busca enlazar los objetivos superiores de la educación a nivel nacional, institucionales y personales para inspirar dicho ejercicio consciente.

Finalmente, sobre el aspecto de formación en manejo de emociones que también es parte integral del rol del docente tutor, se desglosa una herramienta en específico entre los instrumentos emitidos por el Ministerio de Educación del Ecuador, está es la guía de desarrollo humano integral, para el dominio de esta se analiza su composición teórica, legal y metodológica.

Por una parte, la guía indica que, de acuerdo con la etapa evolutiva, los niños de 8 años tienen características cognitivas, emocionales y sociales referenciales que los actores sociales deben dominar para realizar acercamientos más asertivos. Este trabajo indaga sobre el manejo de los docentes respecto a estos aspectos, y también contrasta con lo planteado a nivel teórico.

Con el conocimiento previo reforzado se abarca la etapa del desarrollo personal en la que se encuentran los niños, esta es el manejo de emociones, que a su vez se concatenará con las etapas previas y posteriores para el desarrollo del plan de vida. En este punto se profundiza en el conocimiento previo de los docentes, y los insumos teóricos para estructurar dentro de la propuesta un aporte al desarrollo personal del mismo docente, y que también profundice la enseñanza del manejo de emociones de los niños.

## CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Formulación del problema

El presente trabajo investigativo y su subsecuente propuesta establecen como una problemática a la falta de socialización de nociones, herramientas y habilidades para el ejercicio del rol de docente tutor: frente al abordaje y derivación de casos sociales, así como para la implementación de la hora clase en manejo emocional estipulada en la guía de desarrollo humano integral, emitida por el MINEDUC. Ambos aspectos sociales asignados al rol de docente tutor eran manejados por los profesionales DECE, y desde el 2016 recaerán en el docente. La contextualización de esta problemática se amplía a partir de los siguientes antecedentes concatenados:

En el Ecuador, en el año 2011 se expide la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Alineándose a lo que sostiene, se emiten en el 2014 el acuerdo 0069-14 *“normativa para la implementación, organización y funcionamiento del departamento de consejería estudiantil, en las instituciones educativas del sistema nacional de educación”*, y en el 2016 el acuerdo Nro. MINEDUC-ME- 2016-000046-A con reformas a la normativa previa. En este escenario legal, los DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) atraviesan constantes procesos de cambio que redefinen aspectos cruciales como su estructura, y sus alcances dentro los ejes de acción para la promoción, prevención, detección, intervención, derivación y seguimiento de casos.

De los cambios que producen el vigente modelo de consejería estudiantil es necesario valorar tres. El primero es en la cantidad asignada de estudiantes por profesional del DECE.

### Modelo DECE 2014:

Tabla 1: Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada

Número de estudiantes por jornada		Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada
Desde	Hasta	
300	600	Un/una (1) psicólogo/a clínico y un/a (1) psicólogo educativo/a
601	900	Un/una (1) psicólogo clínico, un/a (1) psicólogo educativo, y un/a (1) trabajador/a social
901	1.140	Dos (2) psicólogos/as educativos/as, un (1) psicólogo/a clínico/a, y un (1) trabajador/a social

Fuente: (MINEDUC, 2014)

### Modelo DECE 2016:

Tabla 2: Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada

# de estudiantes	# de profesionales del DECE
450-675*	Un (1) profesional
676-1125	Dos (2) profesionales
1126-1575**	Tres (3) profesionales

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Adicionalmente, para cubrir la demanda de instituciones con cifras pequeñas de estudiantes, se asigna a estos mismos profesionales DECE el traslado en diferentes días a la semana para la atención de casos.

El segundo cambio que es relevante mencionar es que en el 2014 se definían las ramas de psicología clínica, psicología educativa y trabajo social para realizar intervenciones integrales. En el modelo 2016 se designa a los profesionales DECE como consejeros estudiantiles, y la formación priorizada será la psicología educativa. Se determina esto argumentando que el rol de los consejeros estudiantiles en adelante no es la intervención sistemática, ni la terapia, sino la detección, remisión y seguimiento, ello

quiere decir que el profesional realizará entrevistas de valoración para remitir los casos que buscarán intervención en las redes de apoyo especializadas como el ministerio de salud, Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI), etc.

El tercer cambio por resaltar es la interacción entre los profesionales DECE y los estudiantes: previo al modelo 2014 y 2016, los profesionales disponían de horas clase, en este espacio desarrollaban su planificación que respondía al aspecto preventivo y de observación directa. En el 2014 la interacción se define en el marco del cumplimiento del POA en coordinación con los tutores. Se establece la interacción con los estudiantes a través la observación activa en horas de clase, proyectos, espacios de recreo y actividades institucionales. Con estos ajustes se sostiene que se forjará una relación cercana y de confianza entre consejeros y estudiantes.

Partiendo de estos cambios, queda claro que el ejercicio del DECE será de tipo preventivo, valorativo, de derivación y seguimiento, por ello se eliminan las horas de clase, las intervenciones de tipo terapéutico y la interdisciplinariedad, el consejero se valdrá de las redes de apoyo externas. Con esto, las instituciones educativas en la práctica están evidenciando profesionales DECE que cubren una población demasiado amplia (que de hecho trabajan en una o dos instituciones durante la semana), que en su mayoría no cuentan con equipos interdisciplinarios y que no interactúan cotidianamente con los estudiantes. Es decir que un rol de intervención de primer nivel se está dejando de lado, y si este escenario es un efecto del nuevo modelo DECE, se puede asumir que existe entonces una pieza clave que cubrirá ese rol. De hecho, esa pieza clave será el docente tutor.

El DECE a nivel interno se apoyará en los docentes tutores como primer filtro de detección y abordaje de problemáticas sociales, para así optimizar su abordaje a casos de mayor complejidad. El tutor asumirá también el rol de formador en habilidades sociales, específicamente en la temática de manejo de emociones de los niños de 8 a 10 años, para ello realizará resoluciones de conflictos, acompañamientos y principalmente ejecutará la hora clase semanal donde cumplirá el curriculum de formación planteado en la guía de desarrollo humano integral del MINEDUC.

Ante este escenario van surgiendo algunos puntos críticos, ¿Asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental?, esta inquietud surge del hecho de que un tutor es un profesional de formación docente y no con énfasis en intervención social, también se debe considerar que la vocación para ejercer la docencia puede estar enfocada en la enseñanza y en el conocimiento, y no necesariamente hacia el desarrollo humano y el bienestar integral, será de vital importancia identificar cuál es la percepción del tutor sobre su rol.

Asumiendo que en efecto se parta de la valoración del rol de tutoría como un aporte a la formación integral y el bienestar, y que por ello se busca aportar en estos procesos, realizar intervenciones iniciales, resoluciones de conflictos y derivaciones, formación en habilidades sociales, etc., surge otro punto crítico, ¿Qué nociones, herramientas y habilidades son las que aportarán al ejercicio de este rol? También será necesario sondear cuales de estos aspectos de hecho se consideran durante la formación de los docentes.

Un siguiente punto crítico no menos relevante será: ¿Están todas estas nociones, herramientas y habilidades integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación? Y si lo están ¿Han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría? Estas interrogantes empatan con otra realidad, y es, desde la cotidianidad de la intervención, ¿Qué es lo que realmente el tutor percibe manejar y requerir?

Considerando los efectos inmediatos mencionados para esta problemática, también es posible evaluar los efectos futuros de no darse cambios. Por una parte, se podrían predecir docentes sobrecargados laboral y emocionalmente, en cierta manera incluso con el resentimiento o desgano hacia las exigencias adicionales del rol de tutoría, que se reflejen en un cumplimiento poco profundo, o a su vez que extrapole conflictos, prejuicios y posturas personales transgresoras no trabajadas. De igual manera se podrían concebir equipos DECE desestructurados, poco eficientes y que lejos de alcanzar el objetivo del enfoque preventivo, recurran a las problemáticas sociales paliativamente para “apagar fuegos”. En los estudiantes finalmente se reflejaría el abandono de la formación emocional complementaria, aquella sobre la que siempre se reflexiona, y que se pretende

poner en práctica desde la asunción de que el docente ya conoce y practica el Desarrollo Humano Integral.

Actualmente a nivel nacional no existen investigaciones sobre el impacto del rol del tutor a partir del modelo de consejería del 2016. Es por ello por lo que la presente propuesta partirá de la investigación que se realice en la Unidad Educativa “Montebello Academy” como una muestra, esta unidad educativa fue constituida en el 2007 y su visión y misión especifican:

Visión: “Montebello Academy” existe para crear una cultura de aprendizaje que faculte a nuestros estudiantes para tener opciones reales en la vida, preparándolos para competir por las mejores oportunidades en universidades y profesiones de cualquier parte del mundo, mientras viven y comparten el mensaje de Jesucristo.

Misión: Montebello cumple su Visión por medio de:

- Fomentar una cultura en torno a nuestros valores centrales que inspire y entrene a los estudiantes a adoptar una actitud proactiva de aprendizaje para toda su vida.
- Formar a los estudiantes, a través de un rigor académico alineado con los estándares internacionales de referencia, de acuerdo con las exigencias de las mejores universidades del mundo.
- Entrenar a nuestros docentes en una metodología de alta efectividad, diseñada para producir una comprensión profunda y transferible, más allá de la memorización de hechos y contenido. Entrenar a nuestros estudiantes para que comprendan que la educación y el éxito en la vida no son fines en sí mismos, sino medios para abrirles el mundo, con el objetivo de compartir valores basados en la vida y enseñanza de Jesucristo.” (Fundación It is about kids, 2019)

La descripción de la institución demuestra su alineación con el marco paradigmático y legal que orientarán la investigación y la propuesta, adicionalmente la institución realiza diversos procesos de investigación, capacitación y retroalimentación enfocados

principalmente al ámbito pedagógico, por ello al socializar la intención de profundizar en el rol del tutor frente a casos sociales, y formación en habilidades sociales, la institución tiene la apertura para que se realice la investigación y se plantee la propuesta, en un intento por fortalecer las nociones, habilidades y herramientas de sus docentes al ejercer el rol de tutores frente a casos sociales en interacción con el DECE, y para la formación en habilidades sociales de sus estudiantes.

## **1.2. Interrogantes y objetivos de la investigación**

Por lo que se ha especificado en la fundamentación del problema, y conglomerando las interrogantes que se han determinado, se genera la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo estaría diseñada una propuesta de capacitación para el docente tutor, que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial propuestas por la guía de Desarrollo Humano interal del MINEDUC para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria, en base a la guía de desarrollo humano integral. Caso: “Montebello Academy”, período escolar 2020?

Para llegar a esta respuesta se plantean las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál es la percepción del docente tutor sobre su rol con relación a los casos sociales de los estudiantes, y cuál frente a la formación en habilidades sociales? Y ¿Asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental (alineado principalmente a los objetivos de la educación)?
- ¿El tutor ha sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial? ¿El tutor ha sido formado o capacitado en temáticas de habilidades sociales y sobre todo en manejo emocional (a nivel personal y para la formación de los niños)?
- ¿Cuánto conoce sobre las rutas y protocolos? ¿Se siente respaldado y asesorado por el DECE?
- ¿Qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial son las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los

alumnos de primaria por parte de los docentes tutores? ¿Qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial son las necesarias para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores?

- ¿Están todas estas nociones, herramientas y habilidades integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación? Y si lo están ¿Han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría?
- ¿Cuál es el contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello, versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria?
- ¿Por qué se da un contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello, versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria?

En función de estas interrogantes se desarrollan los objetivos de investigación.

- **Objetivo principal:** Diseñar una propuesta de capacitación para el docente tutor, que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial; propuestas por la guía de Desarrollo Humano integral del MINEDUC, para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria. Caso: “Montebello Academy”, período escolar 2020.

#### **Objetivos específicos:**

- 1) Validar si asume el tutor la relevancia de su rol con relación a los casos sociales de los estudiantes, y a la formación en habilidades sociales.

- 2) Identificar si el tutor ha sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial, así como para la formación en habilidades sociales.
- 3) Comprobar si las nociones, herramientas y habilidades están integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación. Y si lo están validar si han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía, y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría.
- 4) Analizar por qué se da un contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello, versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria.

Para profundizar en los elementos de estos objetivos se desagregan los siguientes elementos descriptivos a manera de actividades que, a su vez, orientan los instrumentos de investigación y análisis, ellos serían:

- Sondear cuál es la percepción del docente tutor sobre su rol con relación a los casos sociales de los estudiantes, y cuál frente a la formación en habilidades sociales.
- Validar si asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental.
- Identificar si el tutor ha sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial.
- Reconocer si el tutor ha sido formado o capacitado en temáticas de habilidades sociales, y sobre todo en manejo emocional (a nivel personal y para la formación de los niños).
- Determinar cuánto conoce sobre las rutas y protocolos el docente tutor.
- Indicar si el tutor se siente respaldado y asesorado por el DECE.
- Enlistar las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores.

- Enlistar las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores.
- Establecer cuál es el contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello, versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria.

### **1.3. Justificación de la investigación**

Problemáticas sociales como el abuso de sustancias psicotrópicas, patrones de violencia, negligencia, discriminación, suicidios, y en general transgresiones a Derechos Humanos, son abordados desde algunos sectores y desde algunas profesiones utilizando varios enfoques para intervenir, por ejemplo, el enfoque asistencialista, el humanista, la institucionalización, la intervención en crisis, el enfoque sistémico, entre otros. Sin embargo, en todos ellos se considerará al aspecto preventivo como el ideal, ya que la reivindicación de derechos o la reinserción familiar podrían conllevar secuelas de tipo psicosocial que requieran procesos de acompañamiento, y en ocasiones se cruzarán las variables del acceso económico y la poca valoración de este tipo de procesos, impidiendo o entorpeciendo alcanzar la restitución en el marco del bienestar integral.

Por su parte, en el ámbito educativo se pueden detectar y abordar problemáticas sociales desde su origen, esto quiere decir que, al enfocarse en las problemáticas sociales en el ámbito educativo, existirán mayores probabilidades de prevención y por ende menores afectaciones psicosociales.

Dentro del ámbito educativo los profesionales del DECE abordan problemáticas sociales, ya sea para prevenir, detectar, derivar o dar seguimiento a todos los casos en pro del bienestar integral de la comunidad educativa y principalmente de los estudiantes. El objetivo principal de estos profesionales será complementar los procesos formativos de la educación, vigilantes del cumplimiento del interés superior del niño. Como se ha determinado en apartados anteriores, los profesional DECE se apoyarán principalmente en los docentes tutores, quienes compartirán el mismo objetivo.

Queda implícito que el ejercicio del rol de tutoría en lo relacionado a casos sociales y la formación en habilidades sociales puede ser un gran aporte para la prevención de problemáticas sociales, de hecho, si se lo desarrolla desde esa perspectiva se constituiría como un rol vital para el bienestar integral dentro del ámbito educativo. Será el tutor quien a partir de la valoración de su rol realice observaciones intencionadas, planifique horas de clase de acuerdo con el diseño curricular de la guía de desarrollo humano integral, realice resoluciones de conflicto, aborde necesidades emocionales básicas, etc., y con ello se constituya en un agente de referencia para sus estudiantes y los profesionales DECE.

A la par, en el escenario legal se debe considerar que mientras el modelo de consejería estudiantil siga vigente a nivel nacional con el acuerdo “Nro. MINEDUC-ME-2016-000046-A” (MINEDUC, 2016), serán los docentes tutores los que ejerzan el primer filtro de intervención, detección y derivación, serán ellos los encargados de hacer la formación en habilidades sociales, y por ello deben estar capacitados, ya que sí existen herramientas legales y psicosociales disponibles que se pueden dominar para ejercer ese rol lo más asertivamente posible.

En un nivel doméstico, la Unidad Educativa “Montebello Academy” promueve el desarrollo integral de los alumnos, y facilita herramientas de derivación de casos a todos los docentes confiándoles intervenciones de primer nivel, por ello complementar las nociones, herramientas y habilidades para los tutores constituirá un aporte que podría convertirse incluso en un proceso de formación necesario, previo al ejercicio de tutoría.

El diseñar una propuesta de capacitación para el docente tutor; que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria. Caso: “Montebello Academy”, período escolar 2020, puede constituirse en un punto de análisis del rol del DECE, de la interacción DECE-docente tutor, de la concepción y valoración del rol del tutor desde su propia perspectiva, del reconocimiento de lo necesario para ejercer este rol, y del diseño de un programa contextualizado, convirtiéndose esta investigación y su propuesta en un posible punto de partida para otras que respondan al bienestar integral en el ámbito educativo.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de investigación

En la investigación de Merchante & Miranda (2018), de tipo cualitativa (aplica entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión), cuyo título es: *Representaciones sociales, profesorado y familia*, se describen las percepciones que tiene el profesorado respecto a la sociedad y la familia, y que evidentemente delimitarán su interacción. ¿Cuál será la noción que tiene sobre su rol el docente tutor frente a la sociedad?, “El profesorado se encuentra desbordado, fruto de la incertidumbre generada por el cambio social, y busca entre sus funciones los roles que le definan y sitúen en el nuevo contexto” (Miranda & Merchante, 2018, pág. 67)

Esta sensación de desborde ante las problemáticas sociales contaría con un aliciente si se estableciesen sistemas familiares de referencia, y también, un sostenido proceso formativo a docentes ante problemáticas sociales contextuales. Sin embargo, considerando inicialmente el análisis del rol de la familia como referencia, se pueden identificar algunas tipologías discursivas dentro del estudio mencionado, en el indican que hay docentes que se vinculan directamente con la familia por sentirla una función social en su ejercicio profesional, existen también docentes que solo se mantienen como observantes inactivos, y finalmente, hay docentes que perciben que este no es su rol, ya que la formación académica constituye su única obligación. (Miranda & Merchante, 2018)

Sobre las percepciones relacionadas a las familias también existen trabajos investigativos que orientan la discusión, uno de ellos es “La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación”, publicado en el 2015 por Gomilla & Pacual, trabajo de metodología mixta (analiza experiencias y opiniones cualitativas y cuantitativas). En este se concluye que existen construcciones sociales importantes que delimitarán la forma en la que perciben los docentes el rol social que tienen frente a las familias, y se pueden analizar las concepciones, estrategias y actitudes que asumirán en función de dichas construcciones. Este documento reafirma la percepción docente sobre la necesidad de familias realmente involucradas en las

dinámicas educativas, pero menciona que existe paralelamente el recelo incoherente por compartir el proceso formativo con los padres.

Indica finalmente que se debe reconsiderar la formación del profesorado ya que, al tener un trabajo cercano y constante con las familias, es relevante el conocer pautas de comprensión y abordaje general con las mismas. “El no abordaje de estas temáticas terminaría generando prejuicios e indisposiciones hacia las familias.” (Gomilla & Pacual, 2015). La relación entre el docente y la familia constituirá siempre un pilar fundamental, sin embargo, bastante relegado en la práctica.

Simultáneamente se debe abordar otro punto de similar importancia, este constituirá la formación docente frente al abordaje de problemáticas psicosociales, y sobre todo a su enfoque preventivo. Existen experiencias de este tipo, una de ellas publicada en el 2016 se titula: Efectividad del proceso de formación de escolares de 32 colegios públicos en habilidades psicosociales y hábitos saludables en Engativá-Bogotá D.C. Este estudio se plantea por objetivo el evaluar la efectividad del trabajo realizado por docentes para fortalecer habilidades psicosociales y hábitos saludables en escolares. En el aspecto metodológico se describe de tipo cuasi-experimental, longitudinal analítico con medición pre y postintervención educativa.

Pese a que la presente investigación no pretende centrarse en el estudiante, se recoge porque se evidencia que se considera a los docentes como parte de los actores que dotarán de habilidades psicosociales a los estudiantes, y ante ello, surge una interrogante, ¿Están los docentes de acuerdo con estos procesos? El estudio cita:

Los mejores resultados en habilidades sociales y cognitivas y los deficientes en habilidades para el control de emociones, concuerdan claramente con las prioridades que el colectivo docente le dio a su trabajo con los escolares..., lo cual muestra la efectividad de la labor docente cuando esta se hace con interés y compromiso (Mantilla & Uribe et al., 2016, p. 470)

Ello evidencia la relación directa en el reconocer y validar el rol designado para su aporte significativo a las propuestas en pro del bienestar estudiantil.

La investigación citada también arroja resultados muy favorables y experiencias significativas en los estudiantes y docentes, y de este apartado surge la interrogante: ¿Con

el reconocimiento de la importancia de este rol, se obtendrán automáticamente las herramientas suficientes para ejercerlo?, Adicionalmente, cuando se realizan este tipo de intervenciones integrales surgen interrogantes aún más profundas: ¿Los docentes poseen habilidades psicosociales? ¿Las identifican, las aplican?, en general ¿Cómo están las habilidades psicosociales de los mismos docentes?

Para indagar sobre ello, Díaz S, González C, y Jaramillo S. presenta su trabajo: Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito en Bogotá, publicado en el 2006 y metodológicamente de tipo mixta. Si bien su valor agregado no está en la fecha de publicación, sí es un punto de referencia por la muestra de este estudio considerable en la que se basa, “se condujeron entrevistas y grupos focales con 54 maestros, rectores y orientadores, y se creó una encuesta a partir de las categorías que emergieron de la información cualitativa, la cual fue tramitada por 562 docentes de 25 Instituciones Educativas Distritales” (Díaz, González, et al., 2006, p. 45). El estudio se centra en el bienestar psicosocial de los docentes ante problemáticas de su ejercicio profesional, y como resultados plantea los “relatos dominantes” o categorías construidas para agrupar posturas reiteradas.

los maestros se están enloqueciendo porque las exigencias implementadas por la ley son tantas y tan desproporcionadas, que los docentes ya no dan abasto con tantas demandas.

La docencia es un apostolado. Este relato refuerza la idea de que, independientemente de las dificultades que pueda tener el maestro en su quehacer, las personas consideran que está obligado a cumplir con su labor de manera satisfactoria y sin esperar retribuciones o beneficios personales a cambio.

El relato del docente vocacional también incluye alusiones al maestro que llegó a la docencia por falta de oportunidades y no por vocación. Ellos son los que experimentan mayores dificultades (Díaz, González, et al., 2006, p. 48)

Como recomendaciones citadas, el estudio sugiere a la secretaria de educación de Bogotá: “Consolidar equipos especializados de apoyo psicosocial para las escuelas, buscando prevenir e intervenir sobre las dificultades de la población de menores y sus familias.” (Díaz, González, et al., 2006, p. 54)

Estos equipos en nuestro país son los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE).

A partir de los estudios surgen más interrogantes en este proceso, por ejemplo, si el docente tutor ejerce su rol adecuadamente ante casos psicosociales, y remite al DECE, ¿Está el DECE en capacidad de abordarlos interdisciplinariamente? ¿El número de estudiantes asignados al consejero estudiantil facilitará el abordaje oportuno?, ¿Qué sucede en el acompañamiento con las instituciones enlazadas (instituciones donde el consejero estudiantil solo trabaja ciertos días)?

Finalmente, tutores y consejeros estudiantiles asumirán un rol que está determinado por el Ministerio de Educación. Es importante cuestionar que si la expectativa que se tiene del docente; para el abordaje psicosocial de casos y prevención, mediante formación en valores y otros, es tan alta ¿Cuáles son las herramientas que ha ofertado el Ministerio de Educación? ¿Cómo está valorado el contenido de estas? ¿Los procesos de difusión y réplica que se han implementado para las mismas, han sido efectivos? ¿Los docentes sienten que el Ministerio es un referente en contenidos y capacitación para el ejercicio ideal de este rol de corte social? La presente propuesta pretende responder a algunas de estas incógnitas al conocer uno de los principales instrumentos que es la Guía de Desarrollo Humano Integral, y realizando una contrastación con lo que en efecto maneja el docente tutor.

## **2.2. Bases teóricas**

Toda interacción social tiene la potencialidad de afectar en el bienestar de un individuo, al centrarse en la práctica educativa, es evidente que esta puede aportar, afectar o facilitar elementos como la construcción de identidad, de autoestima, de habilidades sociales, etc. Todo ello mientras a la par se desarrolla el currículo académico con los estudiantes.

Sumando a este hecho, los grupos estudiantiles atravesarán por diversidad de complejidades físicas, psicológicas y sociales propias de su edad, su cultura y su coyuntura, dichas complejidades confluirán en otras dinámicas como las prácticas y exigencias laborales puestas sobre padres, maestros y los mismos niños y jóvenes. Además, existen específicas dinámicas familiares, estilos de paternidad, entre varios fenómenos socio culturales que se entrelazan en un contexto de partida, mismo que en escasas ocasiones es considerado y analizado.

Por ello, la comunidad educativa se encontrará entonces en un escenario de gran envergadura, para el que será importante exigir la definición de roles, el trabajo en red y sobre todo el caminar hacia el Desarrollo Humano Integral como fin último. Por ello se torna muy relevante el conocer y analizar si quienes están mediando la detección, abordaje y derivación de casos en su ámbito social, son conscientes de la relevancia que tiene este rol de apoyo, las herramientas y habilidades con las que cuentan, y la potencialidad que existe en procesos de formación y capacitación, partiendo de los recursos existentes tanto por los acercamientos teóricos como por la institucionalidad, todo ello en función del Desarrollo Humano Integral.

### **2.2.1. Paradigma de Desarrollo Humano Sostenible y bienestar**

#### **a. Desarrollo Humano Sostenible**

Antes de abordar al Desarrollo Humano Integral, cabe exponer el uso del término “Desarrollo”. El concepto es introducido y ampliamente utilizado en el campo económico como un paradigma de “progreso”, y por ende aplicable como referente e ideal para los países denominados “tercer mundistas”. Según algunos críticos, en América Latina, la

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) lo utiliza para validar programas económicos y sociales de corte asistencialista, lo que permite de cierta manera amparar diversas transgresiones a derechos económicos, sociales y culturales.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) amplifica el uso de este concepto, sin embargo, las posturas críticas a esta visión van manifestándose, indicando:

De esta manera, el concepto “neutral” de *desarrollo* invisibiliza y esconde el afán imperialista de un modelo civilizatorio concreto. El desarrollo se convierte, así, en el caballo de Troya de dicho modelo. Para ello, el conjunto de conceptos que dan forma a estas teorías conjura una red epistemológica que atrapa a quien se adentra en ésta. La lógica del desarrollo implica “impone” una serie de asunciones que, por activas o por pasivas, reproducen el *statu quo* (Tellería, 2015, pág. 242)

Aportando a la discusión, Aung San Suu Kyi - Premio Nobel de la Paz, 1991. Expresa:

El desarrollo humano abarca todos los aspectos de la existencia humana. Se reconoce generalmente que su ámbito incluye los derechos políticos y sociales, además de los económicos –pero no siempre se da el mismo peso a los distintos derechos. Por ejemplo, algunos todavía sostienen que la ayuda humanitaria y la asistencia económica no pueden esperar a que se produzcan progresos políticos y sociales. Si no se habilita a los beneficiarios de esa ayuda, sólo se puede conseguir un alivio muy limitado, y a corto plazo de los problemas enraizados en desequilibrios sociales y políticos de larga data (Fukuda, Woods, et al., 2002, pág. 52)

Como muestran estos aportes; que, dicho sea de paso, aparecen sobre la palestra por varias décadas, el término “desarrollo” y su alcance se han venido discutiendo y valorando hacia una evolución que se vislumbre más sostenible, más integral, más humana.

El ahora Desarrollo Humano se enlaza con un componente de sostenibilidad, componente que promulga el respeto y búsqueda de armonía en referencia a los actores sociales, las dinámicas culturales, los modelos económicos y ecológicos. Este aspecto fungirá como delimitante para las actividades económicas principalmente, bajo el

paradigma de que todas ellas deben estar al servicio de los seres humanos y de la naturaleza, y no para servirse de ellas.

El paraguas paradigmático del Desarrollo Humano Sostenible trasciende a todas las áreas del ejercicio humano como un aporte al bienestar, de ahí que incluso en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (2015), su objetivo número 4 establezca:

Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Entre las metas que para alcanzarlo se menciona 4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (PNUD, 2015)

Más intentos por dotar al Desarrollo Humano de un carácter más humano se van emprendiendo, Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn presentan “El Desarrollo a Escala Humana”, sobre este indican que:

las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse *desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo*; o sea, que la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo. Ello se logra en la medida en que la estrategia de desarrollo sea capaz de estimular permanentemente la generación de satisfactores sinérgicos.

Integrar la realización armónica de necesidades humanas en el proceso de desarrollo significa la oportunidad de que *las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos*, dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social y el crecimiento de las personas y de toda la persona (Max-Neef, Elizalde, et al., 2010, pág. 82)

En este punto aparece la noción de empoderamiento, es decir, de generar una autoconciencia del proceso de desarrollo que se desea y del objetivo final que se persigue, desembocando en un ejercicio activo de participación y protagonismo en el proceso personal y colectivo que favorece al bienestar.

Para comprender el paradigma al que un individuo se acoge basta con identificar la noción de bienestar que expresa. Esta se constituirá como el fin a alcanzar. Dicho bienestar partirá a su vez de una construcción social y personal de significado y motivación.

#### **b. Bienestar**

Ya que el bienestar será el objetivo clave al que apuntará el Desarrollo Humano Sostenible, será necesaria su conceptualización. “Durante años el tema fue objeto de debate filosófico y sociológico; se creyó que sentirse satisfecho con la vida estaba muy relacionado con la inteligencia, la apariencia física o las buenas condiciones económicas.” (Casullo, 2002, pág. 37) De manera similar

Ha sido asimilado a disponibilidad de ingresos, por encima o por debajo de un cierto umbral; asociado a la satisfacción de necesidades básicas requeridas para la supervivencia; entendido como manejo de distintos tipos de riesgos; y considerado como la libertad para alcanzar aquello que se considera valioso ser o hacer a partir de capacidades funcionales como la educación y la salud (Franzoni, 2007, pág. 11)

Estos aportes muestran la asociación inicial o base del bienestar, aquella que ampara las necesidades básicas, aquellas que garantizan la vida, el óptimo funcionamiento orgánico del ser humano como especie. Ello para ir sentándose en el marco de los Derechos Humanos como referente mínimo.

La conceptualización de bienestar se complejizará hasta los componentes de felicidad y armonía. La felicidad auto percibida y la armonía con los otros y el entorno. La naturaleza abstracta de estos elementos puede generar una ambigüedad donde se filtren ideas y acciones autodestructivas y provocadoras de caos, por ello el marco de los Derechos Humanos vuelve a ser la cancha delimitante para que, durante el goce de los derechos propios, no se vulneren los ajenos y de la naturaleza.

La evolución subjetiva de la noción de bienestar para abarcar la felicidad personal y armonía social, cultural y ecológica gana terreno académico y referencial, por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2017, referente a la constitución nacional se menciona:

El régimen del Buen Vivir planteado en la Constitución, por su parte, rebasa la comprensión occidental hegemónica del bienestar, y recupera tanto la cosmovisión de los pueblos originarios de nuestra América como otras ideas clásicas de la antigüedad. Su objetivo enfatiza que, si bien es cierto que las condiciones materiales son necesarias para una vida digna, el propósito de la vida ...más bien abarca otro tipo de elementos: el saber, el reconocimiento de las diversidades en igualdad de condiciones, los códigos de conducta para la ética social y en relación con la naturaleza, los derechos humanos, un porvenir justo y compartido, el diálogo intercultural, entre otros (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017, pág. 24)

Aterrizando en la dimensión educativa, se recoge del Ministerio de Educación del Ecuador, en su modelo de consejería estudiantil, lo estipulado sobre el bienestar:

**Enfoque de bienestar:** El bienestar toma en consideración la identificación de los múltiples factores que configuran al ser humano, las particularidades de la estructura psíquica, las circunstancias familiares y sociales, la calidad de relaciones humanas con las que se opera en el entorno socio-cultural, la salud física, mental, emocional, entre otras; son variables que nutren o desequilibran al sujeto....dicha propuesta de abordaje propone un enfoque de salud global en el que se potencia una relación óptima y de equilibrio del individuo con el contexto, la aceptación y afrontamiento adaptativo a las situaciones cotidianas de la vida, independientemente de la condición de salud fisiológica (MINEDUC, 2016, pág. 9)

Al bienestar se lo ha definido desde diversos enfoques y todos tendrán validez al ser referidos por un individuo o colectivo, en ese sentido la dimensión abstracta del concepto puede tornarse en un paradigma, por ello en esta propuesta se transversaliza al bienestar dentro del marco legal de los Derechos Humanos, y bajo el marco epistemológico del Desarrollo Humano Sostenible. Con estos marcos referenciales el paradigma ideal en el que se concatenarán será el Desarrollo Humano Integral.

Precisamente el MINEDUC emite la **Guía de Desarrollo Humano Integral** (Material que se profundiza en un posterior apartado), en ella que también pone como base teórica al enfoque de bienestar citando: “Enfoque de bienestar: Reconoce al bienestar como un estado en el cual cada individuo es consciente de sus propias capacidades, afrontando las tensiones normales de la vida y en capacidad de contribuir con su comunidad.” (MINEDUC, 2018, pág. 19)

### **2.2.2. Aspectos psicosociales de niños de básica elemental**

Habiéndose establecido el amparo de un paradigma de Desarrollo Humano Integral con un enfoque de bienestar, es momento de caracterizar el grupo etario dentro del sistema educativo sobre el cual se va a guiar al docente para el ejercicio práctico en el abordaje psicosocial. En este caso lo son los niños del nivel de básica elemental, específicamente de 8 a 10 años, y que cursan el cuarto grado de educación general básica.

Hoy se reconoce que son múltiples los factores que afectan al desarrollo. Por un lado, se encuentran los factores endógenos o internos, no directamente perceptibles, producto de la herencia y la maduración y, por el otro, los factores exógenos, externos o visibles, entre los que se incluye al aprendizaje y a los procesos de socialización (Faas, 2017, pág. 8)

La revisión general de las características cognitivas, emocionales y sociales del grupo con el que se va a trabajar ayuda a establecer expectativas adecuadas, y a discriminar herramientas con mejor precisión. Para esta investigación se considerarán los siguientes aportes orientadores:

#### **a. Aspectos cognitivos**

Piaget manifiesta que este grupo etario se encontrará en el periodo de operaciones concretas, dentro de la teoría del procesamiento de la información, con precisiones en la

percepción, la atención, la memoria, resolución de conflictos, y en el desarrollo de la metacognición.

El desarrollo cognitivo entre los 6 y 12 años se ve expuesto a grandes avances. Los niños pasarán de una comprensión del mundo muy primitiva, intuitiva y egocéntrica a ser capaces de concebir lo que les rodea a partir de razonamientos lógicos que presenten incluso una cierta abstracción. Durante este periodo toda una serie de procesos intelectivos como son la percepción, la atención, la memoria, la capacidad de solucionar problemas de forma razonada, el categorizar objetos, contenidos, etc. progresan de forma notable (Cantero, 2012, pág. 105)

Pese a que estos procesos son biológicamente estandarizados, es importante destacar que los factores externos como la cultura, las circunstancias contextuales, la nutrición adecuada, las condiciones de salubridad, las carencias, los roles efectivos y formativos, el cumplimiento de los Derechos Humanos, entre otros, pueden alterar los procesos orgánicos de este estado cognitivo de manera contundente, y hasta irreversible cuando sufren transgresiones.

#### **b. Aspectos emocionales**

Las emociones “se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo” (García, 2012, pág. 3)

El reconocimiento de las emociones se complejiza al considerar las variables que se interrelacionan y que son de afectación directa e indirecta, esto más el valor subjetivo en las construcciones de nociones validantes a nivel personal y colectivo, generarán un escenario similar al de la definición de bienestar. En este caso, para aportar a su comprensión, el factor biológico será un anclaje importante, ya que se pueden de cierta manera categorizar de acuerdo con las reacciones que acompañan a dichas emociones, las necesidades y deseos que reflejan, etc.

Las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales. Se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (García, 2012, pág. 3)

### **1. Las emociones en los niños**

De manera más intensa que en los adultos, al encontrarse los niños en un proceso de cambios biológicos es comprensible que perciban sus emociones como abrumadoras y desconcertantes. Otro acercamiento a las emociones se dará cuando ellas develan sus temores, confusiones y desbordes de manera intensa para expresarlos y desahogarlos, “para ello, echan mano de innumerables reacciones cognitivas, expresivas o conductuales: airarse, manifestarse contrariado, soñar despierto, pedir que les compren cosas, correr, chillar, trabajar, etc.” (Cantero, 2012, pág. 135), estos mecanismos se pueden tornar problemáticos cuando se afianzan como hábitos.

En el desarrollo psicosocial de los niños la noción de las emociones se produce gradualmente, y evidencian un proceso exigente mental, sensorial y afectivamente. Al conocer algunos descriptores de lo que son las emociones, o cómo se ven evidenciados, surge la duda ¿Cuál es el elemento disparador en esta etapa del desarrollo?, Será de suma utilidad revisar la teoría de Erikson respecto a las crisis en esta etapa del desarrollo, puntualmente la que él denomina “laboriosidad vs. Inferioridad”:

Parafraseando a McLeod (2008) este proceso se caracteriza por que los niños se encuentran en una etapa en la que comienzan a realizar cosas por sí mismos, buscan el reconocimiento a sus logros expresado en aprobación que los enorgullece. Se motivan a tomar más la iniciativa cuando se los ha estimulado con la afirmación, pero en la misma medida si su iniciativa es coartada quedan con la sensación de inferioridad. El ideal en esta crisis es que se sientan motivados, no sobre valorados, es decir que los fracasos ocasionales son también importantes para que desarrollen la modestia, mientras se vuelven competentes.

La tarea principal del escolar es el desarrollo de un sentimiento de **laboriosidad** eficaz, en detrimento del de **inferioridad**. Aquí el niño “domestica” su imaginación y se dedica a la educación aprendiendo las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad. El niño debe aprender a obtener placer no sólo en concebir un plan sino también en ejecutarlo, y se esfuerza por que esto sea de la manera más eficaz posible. El sentimiento del éxito implica la esfera académica y social (Faas, 2017, pág. 269)

Es evidente que el ideal para esta disyuntiva será el equilibrio. Por una parte, se desea una sana inclinación a la competencia como un catalizador del potencial y del esfuerzo, pero no se desea que exista una carga autoimpuesta, o menos aún la provocación de tensiones infructuosas, ya que ello puede resultar en que el niño se rinda de antemano porque está convencido de que fallará o de que, aunque no falle será rechazado de todas maneras.

De aquí la importancia del acompañamiento y orientación de los adultos en la red de apoyo de un niño, para que se pueda pulir y potencializar la construcción de la personalidad y el desarrollo de la empatía idealmente. “Los docentes, padres, madres y representantes también pueden y deben aprender a manejar sus emociones en bien del aprendiz que son las niñas y niños frente a sus modelos” (MINEDUC, 2018, pág. 29).

En esta área, La forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos (Freud), la forma en que responden a las conductas exploratorias y a sus iniciativas (Erikson), la forma en que actúan frente a su cabezonería o sus gracias (Wallon), la forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales (aprendizaje social), son consideradas esenciales en el desarrollo de un perfil emocional más extrovertido o más tímido, más seguro de sí mismo o más cauteloso, más expresivo o más inseguro (Faas, 2017, pág. 273)

## **2. Comprensión de las emociones**

En “Psicología del desarrollo de la niñez” (2017), la autora Anna Faz propone un cuadro de resumen ejemplificado que orienta sobre lo sucede con los niños respecto a la comprensión de las emociones.

Tabla 3: Comprensión de las emociones

	Niño a partir de los 6 años
Adopción de perspectiva interpersonal	<i>Gastón entiende por qué Manuel piensa que la seño es mala porque le puso mala nota, aunque el haya aprobado el examen.</i>
Representación de los procesos mentales en otras personas	<i>Martín sabe que su amigo está contento porque le contó que sus padres lo llevaron al circo</i>
Comprensión de las emociones de los otros	<i>Abril fue elegida para pasar a la bandera y puede darse cuenta de que su mamá se siente orgullosa por esa situación.</i>
Comprensión de las emociones ambivalentes	<i>Malena está contenta por subirse a la montaña rusa y luego siente miedo por las subidas y bajadas.</i>

Autor: Faas, Ana Eugenia

Fuente: “Psicología del desarrollo de la niñez”, Editorial Brujas, 2017. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/pucesp/detail.action?docID=5307849>.

Complementando el curso individual está el que surge en la interacción social, es importante conocer cómo se da el proceso de percepción de las emociones de los otros, partiendo de que el reconocimiento de las emociones propias facilitará la identificación de las ajenas. Faas (2017) también reflexiona sobre esta temática categorizándola de la siguiente manera:

*la comprensión de las emociones ambivalentes:* a partir de los 6-7 años los niños empiezan a aceptar que una situación puede provocar dos emociones distintas, al principio solo son aceptadas cuando una sucede a la otra o cuando las provocan causas diferentes. Poco a poco irán entendiendo que dos emociones causadas por una misma situación pueden aparecer simultáneamente.

*La comprensión de las emociones de los otros:* los niños de estas edades conocen y comprenden emociones complejas (orgullo, gratitud, preocupación, culpa, entusiasmo, alivio, decepción). Estas emociones se comprenden a partir de inferencias que hace el niño a partir de esquemas que fue elaborando en función de vivenciar situaciones similares, su capacidad para ponerse en el lugar del otro, la habilidad para imaginar a situación y el desarrollo de nociones sociales (Faas, 2017, pág. 397)

**A nivel personal** las emociones tendrán un rol determinante en el desarrollo de la personalidad. La intensidad con la que se perciben y expresan, el lenguaje que las acompaña y la no verbalización con la que se adornan, todo ello crea rasgos que se combinan en la identidad. Como resultado de esta construcción social el individuo complejiza su naturaleza biológica con sus rasgos de personalidad.

“Se ha definido la personalidad como el sistema abierto de rasgos suficientemente estables que caracterizan el perfil operativo de cada persona; es decir, el conjunto de cualidades de su dinámica cognitiva y tendencial, así como los estados emocionales” (Martínez, Anaya et al., 2014, pág. 451)

**A nivel social**, el reconocimiento de las emociones individuales y de los otros será la base del desarrollo del autocontrol y la empatía, ambas habilidades sociales que favorecen las relaciones interpersonales ampliamente.

### c. Relaciones interpersonales

Para los niños de esta edad hay una transición importante sobre la conciencia de sus propios procesos reflexivos, así como los de otros, va afianzándose, permitiéndoles percibir que el otro ha pensado o sentido algo en un escenario puntual, y a sabiendas de ello, actuar consideradamente. Entre otras, aparece la empatía como una habilidad social principal a desarrollar. Faas (2017) presenta una sistematización precisa para estas edades que orienta las variables a presentarse en la interacción social.

Tabla 4: Aspectos psicosociales de niños de básica elemental

	<b>6 a 8 años 1er ciclo</b>	<b>8 a 10 años 2do ciclo</b>
<b>Características</b>	Aún Quedan rasgos del período anterior como egocentrismo, inestabilidad emocional... irán evolucionando hacia una etapa más tranquila y estable.	Aumentan los progresos de la etapa anterior.
<b>Compañeros</b>	Replanteamiento de las relaciones interpersonales. Perspectiva mejorada del otro. Colaboración. Relaciones más duraderas. Aparición del líder: catalizador de conflictos, cohesión y coordinación de relaciones.	Son los grandes protagonistas. El trabajo en grupo, cooperación y competitividad aumentan. Interés máximo en la pandilla, juegos y experiencias con los iguales. Grupos homogéneos con respecto a la edad y al sexo.

<b>Adultos</b>	Declina su privilegio en pro de sus amigos.	Padres y docentes pierden poder en la moral, opinión, la autoridad intelectual, asumiendo el grupo más valor en estos aspectos.
<b>Moral</b>	Heterónoma. Normas procedentes de los adultos, aunque aparecen críticas. Deseo de colaborar con los iguales.	La socialización favorece un sistema ético elemental, las normas ya no son del adulto sino del grupo. No se aceptan trampas ni mentira. Sentido de justicia. Asumen mayor responsabilidad, son más exigentes consigo mismos y sienten la necesidad de excusarse.

Autor: Faas, Ana Eugenia

Fuente: "Psicología del desarrollo de la niñez", Editorial Brujas, 2017. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/pucesp/detail.action?docID=5307849>.

La transición de estas etapas dotará de nociones y predisposiciones que no solo cimentarán las habilidades sociales de las relaciones socioafectivas, sino que también; en el ver al "otro", solidificarán la contrastación y construcción de identidad personal.

Según Bruner (1990), "el yo debe considerarse como una construcción procedente del exterior al interior, así como del interior al exterior, es decir, de la cultura a la mente y de la mente a la cultura". Esta afirmación enfatiza la importancia de las relaciones sociales para el conocimiento de uno mismo. En este periodo evolutivo la concepción de sí mismos de niños y niñas llega a ser más compleja y abstracta gracias a la maduración cognitiva que acontece en torno a los 6 años y durante los años posteriores (Cantero, 2012, pág. 139)

A la par del desarrollo de la personalidad e individualidad del niño, se irá concatenando su noción de los demás como merecedores igualitarios de atención e importancia. Catalizando esta transición aparece la solidaridad, lo acompañan a nivel orgánico las neuronas espejo y otros elementos culturales que dan contexto a la empatía, base del altruismo y armonía social.

La empatía en simples términos refiere el entender los sentimientos y emociones del otro para actuar acorde, es decir que será necesario reconocer lo que son las emociones, cómo se manifiestan, y cómo trabajarlas de entrada.

Por excelencia el ámbito educativo es el espacio de interacción social de los niños y es aquí donde se determinarán elementos de la identidad e interacción.

Los aspectos afectivos, motivacionales y de relación interpersonal se construyen en la interacción educativa... Las metas y orientaciones motivacionales, los sentimientos de competencia y autoeficacia, la capacidad para identificar y gestionar las propias emociones, la empatía y el apoyo a los otros, los patrones atribucionales, las expectativas de éxito o fracaso ante el aprendizaje, etc. (García, 2017, pág. 157)

### 2.3. Bases legales

En el Ecuador, en el año 2011 se expide la Ley Orgánica De Educación Intercultural. Tras ella aparece en el 2014 el acuerdo 0069-14 que comprende la *normativa para la implementación, organización y funcionamiento del departamento de consejería estudiantil, en las instituciones educativas del sistema nacional de educación*. Esta normativa queda derogada en apenas el 2016 con el acuerdo “Nro. MINEDUC-ME-2016-000046-A” (MINEDUC, 2016). En este escenario legal, los DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) atraviesan nuevamente un proceso de cambio que redefine aspectos cruciales como su estructura y sus alcances dentro los ejes de acción para la promoción, prevención, detección, intervención, derivación y seguimiento de casos.

Existen algunos cambios en este modelo de consejería, tres de ellos serán abordados para fundamentar la problemática que se plantea en este trabajo. Uno de los principales cambios que se da, es en la cantidad asignada de estudiantes por profesional del DECE.

Modelo DECE 2014:

Tabla 1: *Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada*

Número de estudiantes por jornada	Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada
-----------------------------------	---

Desde	Hasta	
300	600	Un/una (1) psicólogo/a clínico y un/a (1) psicólogo educativo/a
601	900	Un/una (1) psicólogo clínico, un/a (1) psicólogo educativo, y un/a (1) trabajador/a social
901	1.140	Dos (2) psicólogos/as educativos/as, un (1) psicólogo/a clínico/a, y un (1) trabajador/a social

Fuente: (MINEDUC, 2014)

#### Modelo DECE 2016:

Tabla 2: Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada

# de estudiantes	# de profesionales del DECE
450-675*	Un (1) profesional
676-1125	Dos (2) profesionales
1126-1575**	Tres (3) profesionales

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Es importante recalcar que ambos modelos especifican que existirán instituciones núcleo que son las que cuentan con mayor número de profesionales DECE, cuyos profesionales deberán trasladarse durante la semana a las instituciones que tiene menos de la cantidad estipulada de estudiantes, y que por ello no cuentan con profesionales DECE para abordar sus casos. Con esta medida cada profesional DECE abarcará la atención a la cantidad de estudiantes que le corresponden, sea en su institución o en algunas a la par.

Un segundo cambio que es relevante mencionar es que en el 2014 se definían las ramas de psicología clínica, psicología educativa y trabajo social para realizar intervenciones integrales. En el modelo 2016 se designa a los profesionales DECE como consejeros estudiantiles, y la formación priorizada será la psicología educativa. Se determina esto argumentando que el rol de los consejeros estudiantiles en adelante no es la intervención sistemática, ni la terapia, sino la detección, remisión y seguimiento, ello quiere decir que el profesional realizará entrevistas de valoración para remitir los casos que buscarán intervención en las redes de apoyo especializadas como el ministerio de salud, Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI), etc.

La intervención del DECE se determina lejana a la intervención terapéutica nuevamente como en este apartado:

Es importante puntualizar que en el caso de estudiantes que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje, la intervención no implicará el brindar un servicio terapéutico; por el contrario, se deberá realizar la respectiva **orientación al docente** para que aplique diferentes estrategias de trabajo dentro del salón de clase, asesoramiento a las familias para que realicen ejercicios en el hogar, así como ejecutar estrategias educativas individuales que permitan fortalecer las habilidades del estudiante. (MINEDUC, 2016, pág. 32)

El tercer cambio por resaltar es la interacción entre los profesionales DECE y los estudiantes: previo al modelo 2014 y 2016, los profesionales disponían de horas clase, en este espacio desarrollaban su planificación que respondía al aspecto preventivo y de observación directa. Desde el 2014 la interacción se define en el marco de la observación activa:

Existen varias maneras de detectar dichas situaciones, sin duda, la primordial para una detección temprana, sería la interacción directa de los profesionales del DECE con los estudiantes, tanto individual como grupalmente. Esta interacción abarca la observación activa tanto dentro de los espacios académicos (horas de clase, jornadas de proyectos, etc.), como fuera de ellos, es decir, en espacios abiertos (recreos, clases de cultura física, actividades extracurriculares, etc.). Esto brinda el beneficio de contar con una impresión directa acerca de las principales problemáticas que provocan algún tipo de malestar en los estudiantes, así como las modalidades específicas de dichas situaciones. Asimismo, genera espacios empáticos de acercamiento que convierten al profesional del DECE en un referente cercano para ellos (MINEDUC, 2014, pág. 37)

Partiendo de estos cambios, queda claro que el ejercicio del DECE será de tipo preventivo, valorativo, de derivación y seguimiento, por ello se eliminan las horas de clase, las intervenciones de tipo terapéutico y la interdisciplinariedad, el consejero se

valdrá de las redes de apoyo externas. Con esto, las instituciones educativas en la práctica están evidenciando profesionales DECE que cubren una población demasiado amplia (que de hecho trabajan en una o dos instituciones durante la semana), que en su mayoría no cuentan con equipos interdisciplinarios y que no interactúan cotidianamente con los estudiantes. Es decir que un rol de intervención de primer nivel se está dejando de lado, y si este escenario es un efecto del nuevo modelo DECE, se puede asumir que existe entonces una pieza clave que cubrirá ese rol. De hecho, esa pieza clave será el docente tutor.

El DECE a nivel interno se apoyará en los docentes tutores como primer filtro de detección y abordaje de problemáticas sociales, para así optimizar su abordaje a casos de mayor complejidad. El tutor asumirá también el rol de formador en habilidades sociales, específicamente en la temática de manejo de emociones de los niños de 8 a 10 años, para ello realizará resoluciones de conflictos, acompañamientos y principalmente ejecutará la hora clase semanal donde cumplirá el curriculum de formación planteado en la guía de desarrollo humano integral del MINEDUC.

En esta coyuntura, el docente tutor se encuentra con un grupo de estudiantes con diversas problemáticas sociales que debe estar en la capacidad de asumir en un nivel básico, y por ello adquiere un rol vital de acercamiento inicial a los casos psicosociales que se suma a las implicaciones del ser tutor, siendo otra de gran relevancia la formación de los estudiantes en Desarrollo Humano Integral. En función de dicha realidad, el Ministerio de Educación busca reforzar la figura del docente tutor en esa área y se refieren algunos lineamientos para su ejercicio integral, entre ellos la **guía de Desarrollo Humano integral**, la guía de general para docentes tutores (segunda edición), la guía de educación de valores para docentes tutores, etc.

### **2.3.1. Guía de Desarrollo Humano Integral**

En el 2018, el Ministerio de Educación, acogiendo al paradigma de Desarrollo Humano Sostenible; en búsqueda del bienestar de los estudiantes, y aportando para ello

con una propuesta de formación preventiva de problemáticas sociales, emite la “Guía de desarrollo Humano Integral: Dirigida a docentes para la implementación de Habilidades para la Vida en el Sistema Nacional Educativo”, en ella se manifiesta su carácter transversal a los niveles educativos, y universal a las modalidades de estudio. En su fundamentación expresa:

El proyecto educativo de Desarrollo Humano Integral (DHI) se inscribe en el marco de la garantía de derechos y la prevención de todos los tipos de violencias y riesgos psicosociales asociados al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, y el embarazo, maternidad y paternidad en adolescentes. Para su implementación en el aula, alude a la propuesta de Habilidades para la vida desarrollada y promocionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Latinoamérica y El Caribe desde el año 1993 (MINEDUC, 2018, pág. 5)

La guía se presenta con el siguiente objetivo:

A través de esta guía se busca facilitar y acompañar el trabajo docente en el aula enfocándose en el Desarrollo Humano Integral de las niñas, niños y adolescentes, al ofrecer herramientas para el aprendizaje de habilidades que mejoran la calidad de la vida diaria en los espacios escolares. Es decir, propiciar un ambiente que garantiza el derecho de las niñas, niños y adolescentes a vivir una vida libre de violencias y al pleno desarrollo de sus potencialidades (MINEDUC, 2018, pág. 6)

Para alcanzar este objetivo se determina el actor social que lo encabeza en la práctica, ese es el docente tutor. “Este es el instrumento idóneo para la realización de un ejercicio pedagógico que permita a las y los estudiantes, acompañados por su tutor o tutora, reforzar sus habilidades para dialogar, debatir, encontrar solución a problemas comunes y tomar decisiones” (MINEDUC, 2018, pág. 8)

En este apartado constituirá un aporte el indicar la noción de tutoría que favorece a este rol, para ello se destaca esta aproximación:

Concebimos la orientación como una intervención para lograr unos objetivos determinados enfocados preferentemente hacia la prevención, el desarrollo humano y la intervención social. Dentro del desarrollo se incluye la

autorrealización como una de las finalidades, es decir, la capacidad de desarrollarse a sí mismo como consecuencia de la auto orientación. Esto significa que la orientación se dirige hacia el desarrollo de la autonomía personal como una forma de educar para la vida. (Álvarez & Bisquerra, 2018, pág. 18)

Adicional a la percepción de tutoría de estos autores, dentro de la guía de Desarrollo Humano Integral se indica claramente que el docente tutor será el encargado de ejecutar los procesos antes mencionados y adicionalmente de ejecutar la hora clase de Desarrollo Humano, es decir de la planificación y ejecución semanal de dicho espacio.

#### **a. Enfoque**

El paradigma del Desarrollo Humano Integral acoge varios abordajes frente a las problemáticas sociales, esta guía revisa experiencias previas de este tipo; sobre todo de los años 90, en que se centraban en problemáticas de consumo, violencia, resoluciones asertivas, promoción de Derechos y ciudadanía, embarazo adolescente, entre otras. En referencia a estas, la guía manifiesta: “No se ha llevado a cabo esta estrategia de manera sistemática, a pesar de evidenciar un contexto con altos indicadores de violencias en las instituciones educativas, consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, así como embarazo, maternidad y paternidad” (MINEDUC, 2018, pág. 7)

La clave está justamente en la palabra **sistemática**, el carácter sistemático es el que garantiza el desarrollo de un proyecto, es incluso el que facilita su evaluación constante y sus reajustes. Cuando bien ejecutado, también promueve el empoderamiento de los actores involucrados. Por todo ello la presente guía se enfoca en un abordaje sistemático desde la prevención y procurando derivar en construcciones individuales y sociales favorables. Ampliando la descripción de las experiencias en las que se basará, señala:

Para la implementación de esta propuesta, impulsaron el desarrollo de programas en los sistemas educativos con el entrenamiento de estrategias para la comunicación asertiva, manejo de emociones y resolución de conflictos. Alcanzar las metas de mantener una actitud positiva, realista y perseverante, comunicarse de una forma asertiva y construir caminos para un proyecto de vida, dentro del

proceso de enseñanza – aprendizaje permitiría a las y los estudiantes afrontar de manera proactiva las demandas y las problemáticas de la sociedad actual. Desafíos siempre sujetos a un contexto social determinado (MINEDUC, 2018, pág. 5)

Teniendo estas metas en cuenta, la guía se sitúa con un enfoque preventivo de Derechos que propondrá la formación en las denominadas “habilidades para la vida” y dentro de estas se abordan el autoconocimiento, el manejo de emociones, la empatía, la resolución de conflictos, y la autorregulación representada en la toma de decisiones. Todas estas habilidades se juntan en un propósito específico que es el proyecto de vida personal. A este respecto la guía detalla:

Es a través del aprendizaje y ejercicio de las habilidades para la vida que las niñas, niños y adolescentes incrementan sus oportunidades para integrarse a la sociedad de manera productiva, saludable, placentera identifican sus aspiraciones de manera realista, evalúan sus capacidades y el medio de manera precisa, utilizan sus recursos para alcanzar objetivos de manera eficiente en los distintos contextos o desafíos sociales que se les presenten (MINEDUC, 2018, pág. 9)

Estas especificaciones colindan con las características que definen al perfil de bachilleres ecuatorianos: justicia, innovación, y solidaridad. Y que a fin de cuentas son el objetivo máximo de la educación nacional.

## **b. Contenido**

La guía ambiciona ser un referente para la formación en las habilidades para la vida, para ello está sostenida por una estructura que considera las características del desarrollo cognoscitivo y psicosocial, las crisis emocionales, las necesidades e intereses de los niños y adolescentes. El resumen de este acercamiento se puede ver en esta tabla:

*Tabla 5: Cuadro de habilidades para la vida de acuerdo con la etapa evolutiva*

	Preparatoria	Básica elemental	Básica media	Básica superior	Bachillerato
Autoconocimiento					

Manejo de emociones					
Empatía					
Resolución de conflictos					
Toma de decisiones					

Autor: Ministerio de Educación

Fuente: Guía de Desarrollo Humano Integral

Por la etapa evolutiva en la que se centra este trabajo corresponde revisar lo propuesto para el manejo de emociones. La guía puntualiza:

Se evidencia la relevancia de considerar la emoción como un factor implicado en las experiencias de aprendizaje y de interacción social... Las diferentes experiencias educativas basadas en este tipo de enfoque nos confirman que contribuye, en gran medida, a evitar desajustes emocionales, que facilita el proceso de aprendizaje y ofrece la oportunidad de interactuar entre alumnos/as y profesores/as de forma más satisfactoria, modificando o eliminando, de forma significativa, las conductas disruptivas (MINEDUC, 2018, pág. 12)

La guía reconoce al espacio familiar como el principal lugar de aprendizaje emocional, de ahí que perciba la dinámica escolar como el ejercicio y refuerzo de lo aprendido en casa, sobre todo por el nivel de expresividad e interacción al que expone a niños y adolescentes. No se desestima el impacto del entorno, aquel que va desde el vecindario hasta el contexto sociocultural donde se desarrolla el niño, pero sí se enfatiza en el espacio educativo por ser el que le corresponde a la entidad.

Con la enseñanza y acompañamiento en el manejo de emociones desde la escuela, se apuntala al desarrollo progresivo de habilidades sociales, y se desea aportar a la construcción de referentes actitudinales y conductuales favorables para la convivencia saludable en todos los espacios. El logro deseado tras el trabajo en emociones será el “auto control”, esa capacidad de identificar las emociones, discernir sobre ellas, y expresarlas con consideración y empatía.

Para la guía de Desarrollo Humano Integral se reconoce al manejo de emociones como “la habilidad de reconocer las propias emociones y sentimientos y saber cómo influyen en el comportamiento, aprendiendo a manejar las emociones más difíciles como ira, agresividad, etc.” (MINEDUC, 2018, pág. 14)

Se puntualiza también lo que el manejo de emociones para esta etapa de desarrollo implicará: Es capaz de expresar e identificar sentimientos en su propio cuerpo y en el de las demás personas. Reconoce sus emociones ante situaciones que no le satisfacen. Hacia básica media se complejiza con Ser capaz de expresar e identificar sentimientos en su propio cuerpo y en el de las demás personas. Tener la capacidad de autorregulación ante situaciones que no le satisfacen. Iniciar actitudes de empatía con sus iguales, como el desarrollo de habilidades sociales (MINEDUC, 2018, pág. 24)

Con la adquisición de esta habilidad se irán solidificando las siguientes, la empatía, la prevención y capacidad resolutoria de conflictos, la toma de decisiones, y en general la ejecución de un proyecto de vida para el bienestar individual, procurando la convivencia armónica colectiva.

Adicional a la fundamentación teórica y las orientaciones metodológicas provistas, la guía de Desarrollo Humano Integral orienta al docente tutor con la adaptación de la base curricular que manejará (de acuerdo con el nivel formativo en el que trabaja), algunos recursos funcionales de acuerdo con las necesidades, contextos, aprendizajes, enfoques, edades y niveles. Puntualizaciones logísticas para el tiempo que requerirá y el horario a utilizar. Provee también un ejemplo de planificación de la hora clase, los pasos a seguir y las actividades sugeridas.

## **CAPITULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. Enfoque**

El presente trabajo busca significar las percepciones, valoraciones y acciones de los actores; que en este caso son los docentes, frente al accionar social; que es la formación en manejo de emociones. Dichas valoraciones como tal entran en el campo de la investigación cualitativa. “La investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes.” (McMillan & Schumacher, 2005, pág. 19)

El enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (Hernández, 2014, pág. 8).

Para el presente trabajo la subjetividad es ampliamente valorada porque evidencia no solo las percepciones y acciones, sino incluso la visión de vida, ya que ésta a su vez influye directamente en la forma en la que el docente tutor percibe su rol, la preparación que se auto exige para dicho rol, el acercamiento que mantiene con la temática del manejo de las emociones, el reconocimiento de los alcances de sus aportes para el proyecto de vida de sus estudiantes, etc. Todos estos elementos hacen que sea ampliamente necesario valorar la subjetividad de los actores sociales.

### **3.2. Diseño**

El diseño que se utiliza en este trabajo es el no experimental, en este tipo de diseño el control sobre las variables es escaso o nulo, y por ende no es manipulable, o al menos no de manera deliberada. Este diseño facilitará la cercanía de las variables con la realidad porque la selección de los grupos es precisa y pertinente. Adicionalmente se realiza el estudio en el entorno natural donde se da la interacción de los actores sociales.

No se desarrolla un trabajo de tipo experimental ya que se aborda directo con un grupo humano en una temática que afecta susceptibilidades, y el factor ético debe ser valorado, “Claro está que no sería ético un experimento que obligara a las personas a consumir una bebida que afecta gravemente la salud. El ejemplo es sólo para ilustrar lo expuesto y quizá parezca un tanto burdo, pero es ilustrativo” (Hernández, 2014, pág. 152). Este tipo de consideraciones son necesarias en los trabajos del área de ciencias sociales porque incluso cuando posible la manipulación de variables, no se puede conocer con exactitud su impacto en los actores sociales, y menos aún se puede garantizar que no se generarán afectaciones emocionales profundas.

### **3.3. Tipo**

En cuanto al nivel y tipo de investigación, se desarrolló una de tipo descriptiva “Descripción de la situación problemática y justificación de la investigación (fase descriptiva).” (Hurtado, 2010, pág. 121). Este tipo de investigación permitió apuntalar a los objetivos:

- 1) Validar si asume el tutor la relevancia de su rol con relación a los casos sociales de los estudiantes, y a la formación en habilidades sociales.
- 2) Identificar si el tutor ha sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial, así como para la formación en habilidades sociales.
- 3) Comprobar si las nociones, herramientas y habilidades están integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación. Y si lo están validar si han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía, y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría.

Para profundizar en los elementos de estos objetivos se desagregan en los siguientes elementos descriptivos a manera de actividades que, a su vez, orientan los instrumentos de investigación y análisis, ellos serían:

- 4) Analizar por qué se da un contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello, versus las necesarias para la detección, abordaje

inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria.

Posteriormente se desarrolla una fase proyectiva “La investigación proyectiva tiene como objetivo diseñar o crear propuestas dirigidas a resolver determinadas situaciones” (Hurtado, 2010, pág. 133). Por ello se establece el siguiente como objetivo general, aquel que concatena todas las fases del presente trabajo de investigación:

- Diseñar una propuesta de capacitación para el docente tutor, que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial; propuestas por la guía de Desarrollo Humano integral del MINEDUC, para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria. Caso: “Montebello Academy”, período escolar 2020.

### **3.4. Población y muestra**

La unidad de estudio la constituye la Unidad Educativa “Montebello Academy” perteneciente a la fundación “It is about kids”. El colegio tiene un total de 26 cursos con sus respectivos tutores, de esta unidad se trabajará con sus informantes claves que son los 4 docentes que fungen como tutores de la sección primaria, y que trabajan con los estudiantes comprendidos en la edad planteada (De 8 a 10 años). La población implicada es de 4 personas, las cuatro docentes son mujeres, 2 en el rango de 26 a 28 años, y dos en el rango de 40 a 45.

### **3.5. Técnicas e instrumentos**

La técnica que se utiliza para la recolección de información es la entrevista semiestructurada. Esta técnica permite obtener de mejor manera la información ya que se da de manera guiada, facilitando la aclaración de nociones que podrían ser erróneas, y que de ser presentadas en un documento estructurado podrían tergiversar la información. Es necesario reconocer que dentro un grupo focal sería muy complejo contener la exposición de vulnerabilidades de los actores, y estas afectarían los resultados, por ello

las entrevistas son individuales. La técnica de entrevista también permite ahondar en las percepciones de los actores con la información recogida de preguntas abiertas. Dichas percepciones son esenciales para la valoración de la propuesta.

### **3.6. Procedimiento**

- a) Para este trabajo se estructura una entrevista de creación propia, esta se alinea a los objetivos de la investigación y los que permiten dar forma a la propuesta. La estructura de la entrevista es de 13 puntos de discusión a manera de preguntas: 8 abiertas, 5 cerradas, y 5 aclaratorias para dichas respuestas cerradas.
- b) Al tratarse de una creación propia, la entrevista requiere la validación de expertos, por ello es revisada y adaptada en función de los comentarios emitidos, y finalmente queda definida en su versión final.
- c) Se realizó una reunión explicativa con el grupo (presencial), en ella se explicaron los objetivos de las entrevistas, se recorrió brevemente el marco legal y teórico que acogen el trabajo, y la propuesta en términos muy generales. No se profundizó exhaustivamente en los detalles para no influenciar las percepciones ni posibles respuestas de las participantes.
- d) Las entrevistas se realizaron en un conversatorio privado e individual por medios digitales (Zoom) (solo se pudo realizar una de manera presencial en la institución, esto debido a las restricciones emergentes de la pandemia).

Al inicio de cada entrevista se especificó a las participantes que su identidad no sería expuesta. Se hizo énfasis en que no se trataba de poner en evidencia ningún tipo de desconocimiento, y mucho menos de realizar juicios de valor en función de las respuestas obtenidas. Se solicitó a los participantes completa sinceridad en lo que expondrían, y se agradeció su participación. Con el consentimiento informado; expresado de manera verbal por las participantes, se inició el proceso.

Finalmente, las entrevistas tuvieron una duración promedio de 11 a 16 minutos cada una, y se desarrollaron de manera fluida. Con la información obtenida se procedió a realizar el análisis.

## CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para este apartado se crearon categorías que orientan el análisis de los resultados (las categorías se ajustan a los objetivos de investigación). Se presentan las transcripciones literales de las respuestas según se dieron en las entrevistas, las acotaciones adicionales que podrían no responder exactamente a la pregunta; pero que orientan sobre nociones y percepciones profundas, y finalmente, se agregaron las apreciaciones que las docentes manifestaron tras terminar las entrevistas y recibir una explicación de mayor profundidad sobre el planteamiento de la propuesta y sus alcances. Con estos insumos se analizan los hallazgos.

### 4.1. Percepción del rol y forma de asumirlo

#### Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”: Apartado “A”

Pregunta 1: Fuera de las pedagógicas, ¿Qué funciones enlistaría usted como parte del rol de tutoría?
Respuesta participante 1: “El saber cómo manejar los casos disciplinarios, como tratar problemas del hogar, saber sobre el manejo de clase, conocer las familias, las materias que reciben, las horas, todo para ayudarles a recuperar contenidos, y también informar a los padres”
Respuesta participante 2: “Son muchas, ver cómo están los niños, que se sientan bien. Atenderlos porque realmente los padres los dejan y se desentienden, hay que darles el soporte que en el hogar que no les dan, es cumplir la función de los papás”
Respuesta participante 3: “No permitir que los niños sean groseros entre ellos, corregir a los niños cuando se expresan o actúan mal con sus compañeros. Avisar a disciplina si es que veo que algún niño tiene algún problema grave”
Respuesta participante 4: “El estar pendiente del bienestar emocional de los niños, de cómo se sienten, de la dinámica entre ellos, de la parte social en el aula, las relaciones, etc.”

Pregunta 3: Desde su percepción ¿El tutor cumple un rol respecto a la formación en habilidades psicosociales? ¿por qué?
Respuesta participante 1: “Sí, porque debería relacionarse con los niños, las familias, crear momentos de recreación, pero no resolver los problemas graves de los niños porque él no tiene toda la capacidad para atender eso, debe ir a otros departamentos”
Respuesta participante 2: “Sí, él es su guía, ayuda a solucionar sus problemas. Al tutor se le delega el estar pendiente de solucionar problemas si algún profe no pasó una nota, si es que hay que pedir alguna tarea que el niño no supo porque faltó o este distraído de lo que te sucede”
Respuesta participante 3: “Sí, porque estando en el aula se pueden corregir comportamientos inadecuados”
Respuesta participante 4: “Sí, pero indirectamente, depende de la personalidad del tutor, no está implícito”

**Acotaciones:** “Puedes inclusive llegar a conocer con quien se llevan los niños y qué hacen en las tardes”

Pregunta 4: En su ejercicio actual de tutoría, ¿Considera usted que aporta en la formación los niños de 8 años en el manejo de emociones? SI..... NO..... En caso de que su respuesta sea positiva, ejemplifique.
Respuesta participante 1: “En parte, hablo con ellos para que se porten bien y sean solidarios. Les doy ejemplos de cómo puede sentirse el compañerito, etc.”
Respuesta participante 2: “Sí, estoy pendiente con los padres y chicos. Por ejemplo, tuve una alumna que llegó de otro país, su confusión la reflejaba al no comer, yo empecé a sentarme con ella, a darle en la boca, decirle que lo iba a hacer bien, etc. También tuve una niña de 3 años que perdió a su mami, me inspiraba ternura, le pedí a su abuelo que le mande un sábado conmigo y a pasear, siento que la ayudé mucho”
Respuesta participante 3: “Si, yo estoy pendiente de sus actitudes y les indico con cariño cuando hacen algo negativo”

Respuesta participante 4: “Si, el rol te da para aportar bastante, porque pasas todo el día con ellos y observas todos sus comportamientos, El departamento de disciplina te da la apertura para que vayan a hablar individualmente y ayudarles”

**Acotaciones:** “Eso hacía antes de la pandemia”

Pregunta 5: Desde el ámbito educativo, ¿Quién considera usted que se debería aportar a la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? Y ¿de qué manera específica?

Respuesta participante 1: “No pienso que el tutor debería resolver, pienso que en nuestro colegio puede ser capellanía, y también psicología, el departamento de disciplina y las familias”

Con talleres dinámicos, propagandas, teatros, canciones maneras didácticas y visibles que solo exponiendo”

Respuesta participante 2: “Todos los profes.

Siendo más amigos con los niños, no con esa barrera de autoridad que sabemos tener los profes”

Respuesta participante 3: “Pienso que somos todos, los profes y padres.

Cada uno dando el ejemplo, y corrigiendo cuando se necesite”

Respuesta participante 4: “En mi opinión deberíamos todos hacerlos, todos los que tenemos un contacto diario porque eso nos da la capacidad de enseñarles esto a los chicos.

Sería ideal que una sola persona sea la encargada, sería la psicóloga o la tutora, la psicóloga de manera más profesional, y la tutora de una más natural.

Con los niños puede ser con obras te teatro, videos, espectáculo de títeres, etc. que se hagan cada cierto tiempo.

Al inicio del día, en el tiempo con el tutor ellos pueden reforzar en 2 o 3 minutos lo que aprendieron”

- **Percepciones tras la entrevista sobre el rol asignado al docente tutor en la temática:**

- “Lo veo con Pro y contra: el pro es que los alumnos se sienten cómodos con su tutor. El contra es que, para ayudar en un asunto difícil, lo más oportuno es realmente un psicólogo, uno podría equivocarse”
- “Solo en el día a día, notas la carencia del niño, y solo siendo apático podrías no darte cuenta”
- “Hay que ser muy apático como para no interesarte en lo que les pasa a los niños”
- “Funciona cuanto tú tienes algo con el niño, un sentimiento de cuidado y cariño”

### **Análisis de resultados del apartado “A”**

El problema de investigación fue planteado alrededor de los puntos críticos que producía el rol asignado al docente tutor; aquel respecto a los aspectos psicosociales de los niños de 8 años, enfatizando en la formación en habilidades sociales, y sobre todo al manejo de emociones. Se plantearon preguntas como: ¿Asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental? El análisis de las respuestas permite determinar algunos puntos clave:

**Autopercepción del tutor en su rol:** Sí consideran que forman parte importante en la formación psicosocial de los estudiantes, en primera instancia de una manera relacional, en un segundo momento se ven a sí mismos como orientadores con cierta autoridad moral para corregir, y en un tercer momento reconocen que hay otros departamentos y espacios para las remisiones.

Sobre la primera referencia: las tutoras mencionan lo importante de la **relación con el estudiante**, al profundizar en ello surgió el hecho de que el colegio fomenta mucho el trabajo en la relación interpersonal con los niños, ello como un elemento trascendente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se basan en el estudio del profesor John Hatti sobre aprendizaje visible (2009), donde investiga que la naturaleza de la relación que se tenga con los estudiantes tendrá un gran efecto en los resultados y logros del proceso de aprendizaje, mencionando que los profesores que crean una relación positiva con sus alumnos serán más propensos a tener resultados por sobre el promedio, en cuanto a los logros de sus estudiantes. Esto quiere decir que sí hay una noción importante sobre la

validez de esta construcción relacional, lo que sería necesario es complementarlo con los objetivos superiores de la educación y darle aún más relevancia.

Como una segunda referencia está el **sentido de orientación y corrección**, las docentes mencionan el hablar con los niños, el corregirlos, el ayudarlos a reflexionar, etc. Esto muestra la noción de intervenir, pero la muestra desde el abordar la disrupción, este tipo de abordaje es necesario en la dinámica educativa, pero deja en evidencia también el poco énfasis en el elemento formativo y preventivo, cuando este elemento falta se terminan atendiendo y solventando necesidades visibles, de alguna manera apagando fuegos (los que se identifican) y no evitando que ante las mismas circunstancias sean los mismos niños los que cuenten con las herramientas para abordarlas de diferente manera.

La tercera referencia respecta a la **remisión de casos**: analizando las respuestas se determina la percepción del elemento comportamental como disciplinario, y a la intervención asociada a las actitudes y acciones disruptivas. El referir al departamento de disciplina se muestra como la ruta, ello revela que en la institución hay una presencia del departamento, y un trabajo concatenado, ello se da principalmente por el trato y enfoque con el que se aborda la disciplina (Mantienen el modelo de disciplina con dignidad).

No existe mayor referencia de una interacción activa con el DECE, parece ser un departamento poco cercano, no se menciona como referente de consultas o remisiones, ni de tipo personal, ni del acompañamiento de los estudiantes, no necesariamente porque no haya una presencia del departamento, pero sí podría responder a la poca o nula línea de comunicación.

Al tratarse de un colegio cristiano existe un departamento de capellanía, este también es referido como apoyo, pero de cierta manera hay desconcierto sobre el trabajo formativo que realiza con los estudiantes.

En resumen, las tutoras sí refieren la necesidad de remitir casos, pero no parecen tener una ruta específica, ni conocer lo que concierne a cada departamento de apoyo, no están al tanto de lo que estos departamentos trabajan formativa o correctivamente con los niños, esto pese a que el colegio tiene varios profesionales en estas áreas a diferencia de la realidad del sistema público.

Este punto es una gran falencia ya que los docentes realizan sus intervenciones en función de sus experiencias y corazonadas, con los temores de equivocarse también (plantean específicamente no estar capacitados para ciertos abordajes). No se quiere plantear con ello que la intuición y la buena intención no sean apreciadas, pero es justamente intrigante que, teniendo equipos completos y diversos, los docentes no tengan guías más claras.

En otro aspecto complementario, sobre **la comunidad educativa**: Es importante puntualizar que parece no haber un sentido de comunidad educativa con los actores externos, desde referencias generales como el no nombrar a actores administrativos ni de servicios, pese a que son adultos que comparten los espacios e interactúan con los estudiantes, hasta corroborar lo que se compartiese en las investigaciones previas, donde se devela la relación poco activa con los representantes, una relación inexistente, limitada a la información de una vía, y hasta estereotipada en cuanto al nivel de involucramiento de los representantes. Evidentemente esto atraviesa por las experiencias previas, las dinámicas del sistema educativo en general, y hasta la opinión sobre la independencia de cada rol. Al darse esta separación ambos se pierden de información, anécdotas y estrategias que podrían haberse puesto a su servicio para sus objetivos comunes. Es necesario especificar que este es un tema mucho más complejo y de mucha relevancia, implicaría estudios y propuestas más integrales y profundas.

Por otra parte; en un análisis más sustancial, pese a que en las preguntas se retiró el énfasis de los aspectos pedagógicos del rol, se presentan referencias reiteradas al mismo, evidenciando una priorización profunda, misma que responde a la actividad diaria y la formación previa, pero podría también traslucir la visión de la educación y su objetivo como tal. Es importante recordar que el perfil de salida del bachiller determinado por el Ministerio de Educación apunta al ser justos, innovadores y solidarios. Al tener presente este **objetivo macro** se reconoce al conocimiento y a las materias como las herramientas para la creación de hábitos de estudio, para desarrollar la inteligencia, para fomentar la curiosidad, la creatividad, la investigación, etc., todas ellas para que el niño y adolescente abrace la educación aún fuera del sistema educativo. Este componente a la par de la formación y acompañamiento psicosocial, que aporta a su construcción de valores y proyecto de vida en pro de su bienestar, y de la creación de una sociedad justa y solidaria.

Ejemplificando esta visión más integral de la educación con la intervención, una docente comentó anécdotas personales que reflejan esa vocación educativa marcada por la del servicio social, y aquí aparece un nuevo punto a considerar, **los límites**, ¿Cuándo se cruza la línea del apoyo a la intromisión? Y sobre todo a sabiendas de que la realidad supera la ficción. Sobran los ejemplos de docentes que embargados por su altruismo y vocación van mucho más allá de lo que se les demanda, para algunos docentes eso es realmente la esencia del ser docente, para otros no necesariamente, o no de una manera en la que cruce a la vida personal del docente. Este es un debate muy enriquecedor, pero en esta temática lo que sí se puede especificar es la necesidad de difundir de mejor manera los procesos organizativos y de intervención, por ejemplo, las rutas y protocolos del Ministerio de Educación, es espacial cuando a casos de transgresión de derechos se refieren.

Regresando al objetivo de la educación, sí es necesario mencionar que el hecho de que no se haya mencionado puntualmente este sentido psicosocial de la formación no implica que no esté presente, puede estar pasando a través de un **currículo oculto**, pero es justamente necesario que se verbalice y concientice para que sea intencionado.

Queda claro que mientras el objetivo de la educación no sea conocido, no esté claro, o no colinde con la visión de quienes trabajan por el (las razones son varias), ya habrá un punto de ruptura que se puede traducir en poco compromiso, trabajo individualista, contradicciones, etc.

Reuniendo todos estos elementos revisados y analizados, se puede resumir que si bien el docente tutor no desconoce tener una presencia que impacta la formación psicosocial del niño, ello no se traduce en contemplar una dimensión profunda de lo que ello implicaría, es decir el visualizarse como agente formativo (no solo correctivo) para aportar a la formación y bienestar integral del niño; con la capacidad, capacitación, e intención, necesarias para ejercer este rol. Estas tres palabras se tornan clave: Intención, capacitación y autoformación.

## 4.2. Formación o capacitación para la formación, intervención y derivación

### Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”: Apartado “B”

Pregunta 6: De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características cognitivas están presentes en esta etapa del desarrollo?
Respuesta participante 1: “Ya puede resolver problemas de respuestas, ya puede dar un criterio, analizar, sintetizar, crear, tiene mucha imaginación”
Respuesta participante 2: “Desarrollan su proceso lector escritor, saben usar la cursiva, ya pueden aplicar la multiplicación y división”
Respuesta participante 3: “Ya saben leer, empieza a mejorar la escritura y su gramática, en la ortografía tiene algunas fallas, entienden instrucciones y pasos en orden, saben contar. ”
Respuesta participante 4: “Pueden dar una opinión respecto a algo, producir ideas y expresarlas”

Pregunta 7: De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características emocionales están presentes en esta etapa del desarrollo?
Respuesta participante 1: “Son solidarios, amoroso y generosos”
Respuesta participante 2: “Muy amorosos, pero sí hay que normarles, no siguen las reglas al pie de la letra todavía”
Respuesta participante 3: “Son tiernos. Hacen caso a las reglas si uno es persistente. Cuando se les corrige piden disculpas y cambian. Son emocionales, bien efusivos”
Respuesta participante 4: “Son un poco inmaduros normalmente”

Pregunta 8: De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características sociales están presentes en esta etapa del desarrollo?
Respuesta participante 1: “Juegan mucho, les gusta compartir, abrirse con los amigos, trabajar en equipo, no a la perfección, pero ya empiezan”
Respuesta participante 2: “Son amigueros y divertidos. Cuentan todo lo que pasa en casa”

Respuesta participante 3: “Son muy amigueros. Tienen a sus “best friends”, están siempre juntos. También se van en grupitos de niñas y de niños”

Respuesta participante 4: “Son empáticos, se llevan bien, son conscientes de los valores y principios, pese a que no pueden nombrarlos”

Pregunta 9: ¿Qué entiende usted por manejo de emociones?

Respuesta participante 1: “Para mí, es poder calmarse a uno mismo, controlar la ira y no actuar mal”

Respuesta participante 2: “Aprender a autorregularse, conocer cómo eres, y frenar, por ejemplo, si estoy triste, preocupada, enfadada, saber delimitar”

Respuesta participante 3: “Pienso que es una manera de poder controlar tus impulsos o tus reacciones, las alegrías muy fuertes. Es la manera de como las controlas en un momento adecuado”

Respuesta participante 4: “Es poder hacer una contención, es aplicar herramientas y estrategias para que no se salgan de control las emociones que tienes.”

- **Percepciones tras la entrevista sobre el rol asignado al docente tutor en la temática:**
- “Primero deberíamos saber qué emociones tenemos, si ni nosotros como adultos sabemos cómo se llaman algunas emociones, menos como controlarlas”
- “Nada de eso aprendí en la carrera”
- “no contenido, lo que uno va aprendiendo no más”
- “Creo que tienes que saber matemáticas para enseñar matemáticas, y para estos temas debe ser igual”

### **Análisis de resultados del apartado “B”**

Este apartado de preguntas responde a dos aspectos importantes: Lo que conocen los profesores sobre la formación de habilidades sociales junto al manejo de emociones, y lo que conocen sobre las características cognitivas, emocionales y sociales de los niños de 8 años con los que trabajan.

Se infiere por las respuestas que las docentes están familiarizadas con las **características cognitivas** que se aplican en su rama del saber, y no mucho con las que no son tan prominentes en sus materias. Esto puede ser limitante al momento de integrar otro tipo de procesos mentales que se requieren en actividades y estrategias diversas, sería útil reforzar todas las características cognitivas que se dan en esta etapa evolutiva.

En cuanto a las **características emocionales y sociales**, las docentes conocen las más visibles y generales, es un punto de partida muy bueno, aquí se debe completar con la comprensión profunda de estas características, no solo para dominarlas, sino también para predecir y prevenir las necesidades en las que se puede aportar. No menos importante sería una formación específica sobre el estadio psicosocial de los niños, y la concatenación de este con las implicaciones previas y futuras en el desarrollo de la personalidad, las habilidades sociales y finalmente el proyecto de vida.

A sabiendas de que los niños con los que trabajan las docentes se encuentran en el punto de su desarrollo integral donde el manejo emocional y el desarrollo inicial de la empatía, son las habilidades sociales más importante a ir trabajando, es extremadamente importante indagar en **el dominio de la temática** por parte de las docentes.

Las docentes mencionan que no poseen un manejo de estas temáticas, primero porque no son parte de su formación profesional (a todas las docentes se les preguntó sobre su formación formal: esta fue una pregunta que debió incluirse oficialmente en la entrevista).

Adicionalmente, al profundizar en los acercamientos que realizan del tema queda claro que el conocimiento de la temática se basa en estilos de vida personal, nociones de bienestar construidas consciente e inconscientemente, experiencias previas, etc....es decir en la vida misma. Es de vital importancia mencionar que así suele darse la formación en estos temas comúnmente, y que estos altos niveles de subjetividad no son negativos, las situaciones vitales variarán constantemente, dejando a las lecciones de habilidades emocionales a merced de las capacidades receptivas y reflexivas propias de la persona. Justamente para complementar estas vivencias y aprendizajes se plantea esta formación estructurada, la que aporta con herramientas que pueden mejorar la calidad de vida en cuanto al bienestar individual y la armonía social.

Las docentes son claras en reconocer sus limitaciones formativas, e incluso las concernientes a su propio desarrollo de habilidades emocionales, en el que no fueron formadas, ni para su manejo personal, ni para la formación de otros en ellas, y sin embargo se les asigna esta tarea. Su formación es docente y no de intervención social, esto no significa que no puedan estar a la altura de esta tarea, pero sí indica que hay una desventaja. Infiriendo de las entrevistas se puede plantear que no se permite que un profesor que no sabe matemáticas las enseñe, pero en cambio para la formación psicosocial no hay un perfil requerido, se asume que todo docente puede enseñarlas (las domine o no).

Podría inferirse que entonces la enseñanza de dichas habilidades sociales queda a voluntad del docente designado, de su visión de vida, de los valores que promulga, de lo que prioriza, de sus prejuicios, de su intuición, y de su buena voluntad, pero es aquí donde aparecen los marcos legales, los lineamientos, las guías, los instrumentos, etc., son estas las reglas de juego, los parámetros reguladores y orientadores. Ello aterriza en el siguiente punto de cuestionamiento, el conocimiento de tipo legal e instrumental de la temática.

#### 4.3. Conocimiento de nociones, habilidades y herramientas de tipo legal

##### Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”: Apartado “C”

Pregunta 2: ¿Conoce usted las funciones del tutor determinadas por los instrumentos del Ministerio de Educación?

En caso de responder afirmativamente, especifique cuales son las funciones del tutor que usted conoce.

En caso de responder afirmativamente, ¿Qué instrumentos contienen las funciones especificadas por usted en la pregunta anterior?

4 de 4 respondieron que no

**Acotaciones:** “Solo lo que el colegio nos indica”

Pregunta 4: ¿Sabe usted si el Ministerio de Educación especifica el rol del tutor respecto a la formación en habilidades psicosociales? SI..... NO.....

En caso de responder afirmativamente, especifique cuales o los instrumentos que las contienen.

4 de 4 repuestas respondieron que no

<p>Pregunta 10: ¿Conoce usted si existen directrices o guías (Emitidas por el Ministerio de Educación) que orienten al tutor en la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? SI..... NO.....</p> <p>En caso de que su respuesta sea positiva, ejemplifique.</p>
<p>4 de 4 respondieron que no</p>

- **Percepciones tras la entrevista sobre el rol asignado al docente tutor en la temática:**
- “Puede haber maravillas creadas, pero mientras no se compartan de manera adecuada a los involucrados, es como no haber hecho nada, como no existiera nada, no estamos enterados y la institución debería ser responsable de hacerte enterar de las cosas como estas, a tiempo”

### **Análisis de resultados del apartado “C”**

Es notorio el desconocimiento de las normativas, los lineamientos y los instrumentos que orientan esta función del rol. Las razones que se deducen van desde lo institucional a lo individual. Por un lado, están los aparentemente poco eficientes programas, estrategias y canales de difusión que maneja el Ministerio de Educación, aclarando que esto solo se podría corroborar con una investigación puntual. Otra razón para este desconocimiento sería la falta de gestión de autoridades y responsables departamentales del colegio, quienes tendrían el rol de informarse sobre lineamientos vigentes constantemente para implementarlos en su institución. Finalmente está la autoformación, esa que responde al compromiso ético personal por mantener una actualización constante en temáticas y reglamentaciones concernientes al ejercicio profesional, esta se asocia también a la autopercepción como actor dentro de la comunidad educativa, con los privilegios y obligaciones que implica.

Al concluir que las tutoras no tienen conocimiento de lo que se espera de ellas en este rol; ni de las herramientas con las que cuentan, pero que de todas maneras ya lo están ejecutando, es importante saber, cómo lo están realizando.

#### 4.4. Conocimiento de nociones, habilidades y herramientas de tipo psicosocial

##### Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”: Apartado “D”

Pregunta 11: Desde el ámbito educativo, ¿Cómo considera usted que se debería aportar a la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones?
Respuesta participante 1: “Si es difícil porque fluyen las emociones a flor de piel, tal vez conversar, hacer una comparación sobre qué hubiese pasado si reaccionabas de otra manera, hablar con los padres para que les puedan ayudar en eso, dar talleres”
Respuesta participante 2: “Con reglas claras, trabajando en el corazoncito y como se sienten, pero sin presionar a que digan las cosas, hay que llegar al alumno de una manera efectiva y afectiva, sino ellos no te cuentan nada”
Respuesta participante 3: “Hablando con los niños cuando están efusivos, cuando quieren reaccionar mal ayudarlos a mantener la calma”
Respuesta participante 4: “Como adulto y como profesional docente, enseñándoles herramientas o estrategias para cuando se siente frustrados, enojados, tristes, etc.”

##### Análisis de resultados del apartado “D”

En el análisis previo se identificó ya que las docentes apoyan a sus estudiantes de acuerdo con su propia experiencia, su intuición y con el nivel de involucramiento que responde a su visión de vida y de la misión educativa como tal. Con estas respuestas se complementa su trabajo puntual para lo que aborda la guía de Desarrollo Humano Integral: el manejo emocional. Se mencionó que, respecto a contenidos, suelen conversar con los niños, invitarlos a la reflexión, etc., lo que ahora se enfatiza es la parte pedagógica de estas enseñanzas: sobre esto, es muy interesante que pese a tener formación docente, no refieren el abordaje de este tema con una necesidad de estructura, currículo o algún tipo de organización, menos aún como un proceso de formación continua o secuencial, que es lo que propone la guía del Ministerio.

En cuanto a las técnicas o herramientas refieren obras de teatro, actividades dinámicas y lúdicas, estas suelen ser las formas en la que se abordan estas temáticas institucionalmente y sí existen beneficios de realizarlo de esta manera, pero el ideal es

justamente contar con una programación intencionada para el abordaje, ello para alcanzar objetivos más integrales y no solo de coyuntura.

#### 4.5. Posición ante la propuesta

##### Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”: Apartado “E”

Pregunta 12: ¿Considera que sería funcional contar con un programa de capacitación para orientar al tutor en la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? SI..... NO..... Explique su respuesta.
Respuesta participante 1: “Yo pienso que todo material te ayuda, pero sin embargo la realidad es diferente, te puede ayudar, pero hay cosas que en el día a día uno va adquiriendo experiencia, y hay que conocer a tus alumnos porque lo que te explican no es lo que en realidad va a pasar”
Respuesta participante 2: “sí, porque hacemos lo que el colegio dice, pero si ellos tampoco saben a cabalidad el rol, y cómo se puede ayudar de manera pertinente, uno termina haciendo lo que a bien puede”
Respuesta participante 3: “Si, yo pienso que nos ayudaría a saber qué hay que decir cuando los niños pasan por situaciones especiales”
Respuesta participante 4: “Sí, enriquecedor porque es algo con lo que docentes lidian todos los días del año, las situaciones son variadas igual que la personalidad de cada niño, y sus circunstancias fuera y dentro del aula. Tener conocimientos más técnicos de cómo ayudarles sería buenísimo”

##### Acotaciones:

“Lo veo con Pro y contra: el pro es que los alumnos se sienten cómodos con su tutor. El contra es que los profesores no sabemos enseñar eso”

- **Percepciones tras la entrevista sobre el rol asignado al docente tutor en la temática:**
- “Es ponerle al profesor una carga más y es delicado el tema”
- “Me parece muy bonito darles eso, solo el tiempo me preocupa”
- “Si no se sabe bien esto, lo que ve a pasar es el cumulo y miento”
- “Profesores que ayuden a otros profesores ayudaría más que solo un texto”

##### Análisis de resultados del apartado “E”

Las docentes valoran este acompañamiento con sus estudiantes, y porque lo valoran justamente dimensionan lo necesario de estar más capacitadas, (sin menospreciar sus acercamientos actuales, sus intenciones, sus estrategias y percepciones: ello es muy importante), porque el docente no podría empoderarse de un rol al que teme por completo al sentirse en desconocimiento. Este sin embargo es solo un punto de partida, porque idealmente se requiere un empoderamiento activo del rol, no solo la noción general de su valía.

Al analizar no solo las respuestas, sino también las reacciones de las tutoras frente a la formación en habilidades sociales, es muy gratificante ver que fluyen experiencias, reflexiones y hasta propuestas, esto puede indicar que sí hay una reacción favorable a la temática, y que en ocasiones el solo verbalizarla puede ir construyendo consciencia y compromiso. El aporte sustancial de este abordaje psicosocial es innegable para cualquier actor de la comunidad educativa, y es fascinante que esté solidificado en propuestas, enfoques y directrices nacionales, lo ideal sería trabajar en la incorporación; el aterrizaje de estas propuestas en el día a día de aquellos que lo ejecutarán en la práctica. La puntualización importante aquí es que incorporar no significa solo difundir, no se trata de informar al docente, no se trata de entregarle el documento, se trata de socializarlos, de la manera más personalizada posible, de profundizar en sus objetivos, en su marco teórico, en su sustento legal, en su estructura, en su concatenación, en su proceso de construcción, etc., es decir en su razón de ser. Este incorporar apela a la socialización progresiva de los elementos de la propuesta para obtener la retroalimentación y los aportes necesarios de los tutores antes, o al menos durante la aplicación de la guía, se necesita realizar de esta manera porque no solo se aspira a una comprensión y validación de la temática, sino que se aspira al empoderamiento, el apersonarse de los instrumentos y recursos como parte de su proyecto docente, y por qué no, con impactos en su vida personal.

La línea lógica con la que fue planteado el problema de investigación se fue respondiendo con estos resultados, se determinó la percepción del rol de tutoría por parte de los docentes, las limitaciones de la formación, capacitación y dominio de las temáticas que plantean la guía. Se determinó que pese a existir lineamientos, herramientas y espacios de apoyo como el DECE, el tutor cumple su rol basado en su experticia y

percepción principalmente. De la misma manera no conoce la estructura con la que se determina el proceso de formación en habilidades sociales, y en función de ello determina criterios generales sobre lo que requiere conocer para ejercer este rol.

Existieron también aspectos importantes que surgieron, respecto a la interacción interdepartamental, el estado de las rutas y protocolos institucionales, etc. Esto tendrá un impacto cuando se atraviesa el campo de la legalidad, es muy importante tener presente las obligaciones del docente frente a la derivación y abordaje de casos.

Por otra parte, se devela la necesidad de revisar la función informativa y formativa de la institución y del propio docente, la practicidad de hacer grupos de estudio y discusión de estas propuestas, el revisar, compartir y aprender de las experiencias del propio docente para guiar el proceso. Finalmente queda clara la necesidad de ajustar la propuesta hacia la formación paralela del docente en habilidades sociales, y del docente como formador de habilidades sociales.

## CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

### 5.1. Denominación y definición de la propuesta

La propuesta se denomina “Ser tutor: un aporte al desarrollo humano integral”. Esta propuesta consiste en un programa de capacitación presencial para docentes que cumplen el rol de tutores. El programa consta de 7 sesiones de trabajo en formato de talleres didácticos con una estructura definida. Los contenidos se centran en el marco teórico y legal que sustentan a la Guía de desarrollo humano integral, así como su aplicación en lo concerniente al grupo etario con el que trabajan los tutores dentro y fuera del aula.

### 5.2. Justificación de la propuesta

El planteamiento del problema, el marco teórico y el análisis de las entrevistas develaron problemáticas estructurales que derivan en situaciones potencialmente negativas dentro del ámbito educativo. Entre otras se evidencian las siguientes:

1. *Los sustanciales ajustes al modelo del DECE* que se han venido instaurando desde el 2014 (con efectos positivos y negativo). Estos han alterado la dinámica no solo del DECE sino de toda la comunidad educativa. Para este fenómeno se requieren análisis y propuestas de nivel político institucional, ya que desde este espacio se podrían emitir cambios estructurales. Actualmente se ha presentado apertura al debate del tema por parte de sectores de la asamblea que podrían ir perfilando impulsos a reformas en este tema.
2. *Los programas y procesos de difusión* que emplea el ministerio de educación para sus instructivos. En un nivel macro este punto se enlazan los presupuestos que se asignan a los proyectos, y la priorización que se da a los indicadores numéricos; es decir si se valora más una socialización que aporte a garantizar de mejor manera el empoderamiento de las nociones, habilidades y herramientas que se comparten, o el dato numérico que garantiza cantidad masiva sin referencia necesaria a la calidad.
3. *La autonomía institucional*. Esta realidad da un marco de flexibilidad a las entidades educativas para aplicar los instructivos con relativa libertad, es así que en la unidad educativa Montebello se desconocía sobre la guía de desarrollo humano integral y de

la hora de clase asignada (referencia directa de la dirección pedagógica y de bienestar estudiantil), al comentarla, manifiestan que iniciarían su aplicación ese año escolar y que en referencia a su anterior implementación referirán que su departamento de biblia abarcaba estos contenidos. En estos casos con la voluntad y disposición de las autoridades, o con seguimientos por parte del ministerio, se darían los ajustes que se precisan.

4. *La formación en el manejo de emociones*; y en general en el aprendizaje de habilidades sociales que se concatenan en el proyecto de vida, no consiste en un abordaje simplista, no se trata de un contenido informativo, es de vital aporte a la formación del ser humano, y por esta razón deberían fomentarse procesos de formación para los formadores, y solo ante una certificación específica el profesional DECE o docente podría ejercer este rol tan delicado. Evidentemente esta es una propuesta muy idealista porque en la misma línea se podría plantear un filtro similar para cualquier profesional que se relacione con niños y adolescentes.
5. *Ajustes al proceso de formación y capacitación docente*. En esta temática se podrían plantear reformas a la malla curricular de formación docente para agregar cátedras como desarrollo personal, desarrollo humano y bienestar, etc. Tal como se pretende con la formación de los estudiantes, el mantener este tipo de acercamientos podría aportar en alguna medida a mejorar la toma de decisiones personales, y a la construcción de bienestar. El trabajar constante en el desarrollo personal podría reflejarse en un ejemplo coherente del estilo de vida, y esto a su vez agregar valía a lo que se transmite.
6. *Interrelación del DECE y los docentes*. Esta interrelación efectivizada sería un potencializador significativo de cada rol, no solo por el reconocimiento de insumos que orienten el trabajo, sino también para aportar al bienestar de los estudiantes que lidian con problemáticas sociales, y con los cuales ambos actores se relacionan. Evidentemente esta ruptura en la dinámica tiene orígenes diversos, pero de la misma manera se podrían realizar esfuerzos para crear dinámicas e interacciones que afiancen los lazos de comunicación, y de referencia mutua. Sería incluso ideal que el proceso de capacitación en estas temáticas lo realice el DECE.

Todas las problemáticas mencionadas se interrelacionan directamente, por ello cualquier aporte a ellas tendría efectos en las demás. Si bien se plantean varias proposiciones idealistas, estas no son imposibles, pero requieren de voluntad política, institucional, presupuestos, y sobre todo responderán a visiones paradigmáticas integrales de vida, educación y bienestar.

Es considerando este escenario ideal que se concreta una propuesta que no tiene un alcance masivo, pero es una que responde a paradigmas de desarrollo humano integral y bienestar, que concatena revisiones teóricas y de marcos legales para aterrizar en el ejercicio práctico del rol del tutor, un rol que responda a las expectativas de estos marcos generales e instrumentos (como la guía de desarrollo humano integral), y que también valore sus aportes personales para generar el empoderamiento social que este rol demanda.

### **5.3. Destinatarios y responsables**

Los destinatarios serán los profesores que cumplen el rol de docentes tutores en la institución educativa “Montebello Academy”, y que trabajan con niños de 8 a 10 años.

Como responsable está la autora de este trabajo de tesis, y como veedor institucional está el departamento pedagógico y el de bienestar estudiantil.

### **5.4. Objetivos**

#### **Objetivo general:**

Aportar a la capacitación del docente tutor de la unidad educativa “Montebello Academy”; facilitando las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial; propuestas por la guía de Desarrollo Humano Integral del MINEDUC, para el ejercicio consiente e intencionado de la tutoría, dentro y fuera del aula.

### **Objetivos específicos:**

- 1) Enlazar los objetivos significantes del ejercicio docente personal con los de los marcos teóricos y legales, a nivel institucional y nacional.
- 2) Reforzar las nociones, herramientas y habilidades que manejan los docentes sobre el aspecto cognitivo, emocional y social de los niños de 8 a 10 años.
- 3) Profundizar en la temática del manejo de emociones en general, y especificada para la etapa evolutiva de los niños de 8 a 10 años. Realizando un acercamiento al desarrollo personal como base del manejo emocional.

### Actividades complementarias para el cumplimiento de los objetivos:

- a) Revisar los programas, las instituciones, instructivos y rutas que orientan el ejercicio del tutor frente al abordaje y derivación de casos psicosociales.
- b) Dar a conocer la guía de desarrollo humano integral en su paradigma y enfoque, su concatenación en función de las habilidades sociales, su estructura curricular y metodológica.

## **5.6. Contenidos**

Los contenidos provienen de los marcos legales, los marcos teóricos, los aportes de la presente investigación y la bibliografía citada. La propuesta se establece para dotar de nociones, herramientas y habilidades necesarias para ejercer el rol de tutor, por ello estas serán las categorías que orientarán las fases del proceso. El contenido que abarcan se sustenta en el paradigma de desarrollo humano integral, el enfoque de bienestar y la guía de desarrollo humano integral; elementos como sus bases teóricas, procesos de evolución y afianzamiento en marcos legales etc., se van desarrollando de acuerdo con las categorías organizadas.

En la categoría de nociones se abordarán los paradigmas más importantes, empezando por una visión general del desarrollo como concepto, hasta el desarrollo humano integral como paradigma, y el enfoque de bienestar con sus implicaciones. En este marco paradigmático se plantea el propósito último de la educación, se aborda la postura

personal, institucional y nacional (revisión general del documento sobre la construcción del perfil del bachiller ecuatoriano), y con ello se contrasta e idealmente deconstruye o refuerza el por qué, y para qué se educa. Se aspira idealmente a enlazar los objetivos significantes del ejercicio docente personal con los de los marcos teóricos y legales. Complementando a las nociones se revisará el contexto bajo el que surge la presente propuesta, se contemplan los cambios en el modelo del DECE desde el 2014, y lo estipulado sobre el rol del docente como tutor.

Las categorías de herramientas y habilidades a su vez se subdividen en las que aportan a desempeñar el rol de tutor respecto al abordaje y derivación de casos, y las que aportan a formar en el manejo emocional y sus referencias esenciales de la empatía.

Por su parte, la subcategoría respecto al abordaje y derivación de casos se centra en el marco legal y de orientación, se enlistan los instructivos como los módulos del programa educando en familia, y su respectivo lineamiento de funcionamiento (abordaje con familias), las rutas y protocolos de actuación frente a casos de violencia, el instructivo para solución de conflictos en las unidades educativas, las rutas y protocolos de remisión interna y externa, entre otros. Se revisa también el rol de las instituciones de apoyo externa como la UDAI, las juntas de protección y los espacios de resolución de conflictos distritales.

La subcategoría que aporta a la formación en el manejo emocional empieza por una revisión general del desarrollo personal del mismo docente, valorando el impacto de este trabajo personal en el ejercicio de su rol, y su correlación con el dominio de la temática de las emociones, ello servirá para orientar el trabajo, e idealmente facilitará cierta verbalización o dominio del tema antes de su enseñanza. Posteriormente se base en el refuerzo de las características a nivel cognitivo, emocional y social de los niños de 8 a 10 años y parte de los contenidos desarrollados en la fase investiga dentro del marco teórico. Con ello se buscan contextualizar de mejor manera las herramientas y habilidades que dominan y les son innatas en los docentes, al profundizar en los procesos de pensamiento y emocionales se puede mejorar la comprensión de sus actitudes y decisiones, para acompañar su desarrollo orientándolos sobre lo que sienten, las raíces de ello, y empoderarlos en la toma de decisiones.

Para la puesta en práctica del rol del tutor en las aulas la base orientadora será la guía de desarrollo humano integral, se iniciará reforzando el marco teórico que la ampara y los instructivos legales que la legitiman. Posteriormente se ahondará en el marco que enlaza la formación en habilidades sociales como un componente más que se concatena con otras fases del desarrollo personal, enriqueciendo el proyecto de vida como fin último.

En esta misma línea se socializará la estructura de la guía de desarrollo humano integral, su programación secuencial de autoconocimiento, manejo de emociones, empatía, resolución de conflicto y toma de decisiones. También se revisa su propuesta curricular y metodológica; los contextos de aprendizaje, lo relacionado a la hora clase, pasos a seguir, actividades sugeridas, tiempos, logística, etc.

Con todos estos insumos; sumando a la experiencia del docente, su autoformación e intuición, se pretende aportar a su perfil para que se maximice su rol de apoyo a la formación emocional de sus alumnos dentro y fuera del aula. Finalmente, lo que se busca es acompañar al docente en el afianzamiento de un rol de tutoría consiente e intencionado.

## **5.7. Metodología**

La propuesta está compuesta de 8 sesiones presenciales de trabajo a manera de talleres temáticos vivenciales. En la primera sesión se revisará el contexto en el que surge la propuesta y sus objetivos, se receptorán las expectativas y se establecerán acuerdos y compromisos.

Las sesiones temáticas son jornadas de trabajo de 4 horas con intervalo de dos descansos, de acuerdo con los contenidos presentados se organizan bajo las siguientes categorías:

- Educamos para.....,
- Rutas de derivación,
- Lo que piensan y sienten nuestros niños,
- El manejo emocional I,
- El manejo emocional II,
- Conociendo la guía de desarrollo humano integral

La última sesión será de conclusiones, compromisos, evaluación de la propuesta y cierre.

Por su parte, los talleres temáticos se desarrollarán de acuerdo con la siguiente estructura:

<b>Estructura</b>	
Tema y objetivo	Presentados y visibles en todo momento
Dinámica	Rompe hielos, lúdica o temática
Elemento cuestionador del que parte la reflexión y el debate.	Imagen, dato informativo, frase o caso alusivo al tema.
Diagnóstico	Preguntar orientadoras para conocer y partir del conocimiento previo.
Receso	
Desarrollo	Exposición del tema
Receso	
Dinámica	Rompe hielos, lúdica o temática
Contraste	Conversatorio para integrar el conocimiento previo, el propuesto y su aplicabilidad en la realidad.
Conclusiones	Conclusiones y retroalimentación

**Nota:** Las dinámicas rompe hielos, lúdicas y temáticas se trabajarán con adaptaciones a partir de los libros: “La zanahoria: Manual de educación en derechos humanos para maestros y maestras de preescolar y primaria” de Amnistía Internacional sección mexicana, y el libro “Dinámicas para promover la cooperación” del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz IPEDEHP,

### 5.8. Planificación

<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Lugar</b>
Sesión de contextualización	1 hora	Retroproyector,	Aula
Taller: Educamos para.....		presentación,	asignada
Taller: Rutas de derivación		cartulinas,	

Taller: Lo que piensan y sienten nuestros niños	4 horas	papelotes y marcadores	por la institución
Taller: El manejo emocional I			
Taller: El manejo emocional II			
Taller: Conociendo la guía de desarrollo humano integral			
Sesión de conclusiones, compromisos, evaluación y cierre	1 hora		

Planificación específica:

<b>Taller: Educamos para.....</b>	
Tema y objetivo	<p>Tema: Objetivo de la educación</p> <p>Objetivo: Enlazar los objetivos significantes del ejercicio docente personal con los de los marcos teóricos y legales, a nivel institucional y nacional.</p>
Dinámica	<p>Para qué lo usarías: Los participantes recibirán objetos diversos para los que dramatizarán usos creativos que sus compañeros deberán adivinar. Se comparan las respuestas y se analiza como un mismo objeto puede tener otro fin dependiendo de la persona que lo utiliza.</p>
Elemento cuestionador del que parte la reflexión y el debate.	
Diagnóstico	<p>Rellenando los pilares: Cada participante tendrá 3 cubos, en cada uno encontrará las siguientes preguntas.</p> <p>¿Por qué educas? ¿Para qué?</p> <p>¿Para qué educa tu institución?</p> <p>¿Para qué educa tu país?</p> <p>Después de responder se realizará el mismo ejercicio grupalmente con tres cubos más grandes. (este material se utiliza posteriormente)</p>

Desarrollo	<p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución y afianzamiento del concepto de desarrollo.</li> <li>• Enfoque de bienestar.</li> </ul>
Receso	
Desarrollo	<p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión general del documento sobre la construcción del perfil del bachiller ecuatoriano.</li> <li>• Revisión de la misión, visión y valores institucionales.</li> </ul>
Receso	
Dinámica	<p>Círculo triangular: El grupo es dividido en parejas que trabajarán frente a una mesa con los ojos vendados y sin conversar. En la mesa hay muchos vasos de plástico. A uno de los miembros de la pareja se le indica que su objetivo es formar círculos con los vasos que tienen, a su pareja se le indica que deben formar triángulos, ambos irán alternándose para cumplir la tarea en el menor tiempo posible.</p> <p>Se reflexiona sobre los efectos negativos de trabajar en un mismo proyecto con objetivos diferentes.</p>
Contraste	<p>Actividad grupal: Conversatorio abierto sobre los revisado, preguntas guía: ¿Sabía esto? ¿por qué podría ser que no lo conocía? ¿será importante dominar estos conocimientos?, etc....</p> <p>Actividad individual: “Enmarcando mi objetivo al educar” Cada participante redactará e ilustrará su objetivo al educar integrando idealmente lo revisado en el taller.</p>
Conclusiones	<p>Las bases: Se tomarán los tres cubos trabajados grupalmente y sobre ellos se acomodará un tablero triangular, la reflexión final parte de la coherencia que debe existir entre ellos para que realmente puedan ser un soporte estable y firme, así como deberían funcionar las bases paradigmáticas de la educación.</p> <p>Se pedirá a los participantes que lean sus cubos iniciales y si consideran que hay coherencia coloquen sobre ellos su triángulo.</p> <p>Conclusiones y retroalimentación de los participantes.</p>

<b>Taller: Rutas de derivación</b>	
Tema y objetivo	<p>Tema: Marcos legales</p> <p>Objetivo: Revisar los programas, las instituciones, instructivos y rutas que orientan el ejercicio del tutor frente al abordaje y derivación de casos psicosociales.</p>
Dinámica de reflexión	<p>Tesoros perdidos: Se pide a los participantes encontrar un tesoro escondido, para ello cada pareja tendrá un mapa que deben descifrar, habrá mapas con instrucciones detalladas, imágenes y descripciones precisas, y otros mapas serán confusos y hasta contradictorios. Al terminar el tiempo establecido cambiarán de objetivos y de tipos de mapa para conocer la experiencia de las otras parejas.</p>
Diagnóstico	<p>¿Qué harías?: Los participantes irán a diferentes estaciones donde se presentan frases de un estudiante explicando una situación de riesgo, deberán responder en su hoja personal a la pregunta ¿Qué harías?</p> <p>Ejemplo: Tu estudiante pide hablar contigo y te dice: “Profe profe ayúdeme... no quiero comprarle marihuana a mi compañero, pero me sigue ofreciendo...”</p> <p>¿Qué harías?</p>
Desarrollo	<p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “El desconocimiento de la ley no lo exime de su responsabilidad”</li> <li>• Rutas y protocolos de actuación frente a situaciones de uso, consumo y presunción de promoción/comercialización de alcohol, tabaco y otras drogas.</li> <li>• Ruta para casos de violencia entre pares ocurridos o detectados en el ámbito educativo.</li> <li>• Ruta para casos de violencia ejercida por funcionarios/as de la institución educativa en contra de niños, niñas y adolescentes.</li> <li>• Ruta para casos de violencia sexual ocurridos o detectados en el ámbito educativo.</li> <li>• Ruta para casos de violencia intrafamiliar ocurridos o detectados en el ámbito educativo.</li> </ul>

Receso	
Dinámica de reflexión	<p>El gato y el ratón: Para este juego se realizan dos versiones, en la primera, quienes realizan el circulo de protección deberán permanecer inactivos y permitir que fluya el juego. En la segunda versión los participantes facilitarán al gato su entrada en lugar de bloquearlo.</p> <p>De aquí se realiza la reflexión sobre la negligencia que implica el ayudar al gato, pero también sobre la negligencia que implica la no acción.</p>
Desarrollo	<p>Subtemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rol de los actores de la red de apoyo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ DECE</li> <li>○ UDAI</li> <li>○ Juntas distritales de resolución de conflictos distritales</li> <li>○ Juntas de protección</li> <li>○ DINAPEN</li> </ul> </li> <li>• Referencias al rol del docente tutor.</li> <li>• Revisión general del material de referencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lineamientos del programa Educando en Familia.</li> <li>○ Instructivo para solución de conflictos en las unidades educativas.</li> <li>○ Plan integral para erradicar los delitos sexuales en el sistema educativo.</li> <li>○ Protocolos y rutas de actuación frente a hechos de violencia sexual detectados o cometidos en establecimientos del sistema educativo nacional.</li> </ul> </li> </ul>
Contraste	<p>Conversatorio para integrar el conocimiento previo, el propuesto y su aplicabilidad en la realidad.</p>
Conclusiones	<p>Mis rutas: Cada participante recibirá pictogramas de las rutas y protocolos, así como una esquila con los títulos de los instructivos revisados y otros de posible interés, con estas esquelas irán creando un librillo de cartulina unidos con lanas a manera de fichero personal para consulta.</p> <p>Conclusiones y retroalimentación de los participantes.</p>

<b>Taller: Lo que piensan y sienten nuestros niños</b>	
Tema y objetivo	Tema: Niños de 8 a 10 años Objetivo: Reforzar las nociones, herramientas y habilidades que manejan los docentes sobre el aspecto cognitivo, emocional y social de los niños de 8 a 10 años.
Dinámica	Cuando la vaca era ternero: Cada participante tendrá una hoja con un cuadro de doble entrada donde deberá detallar; de acuerdo con diferentes edades planteadas, su vestimenta regular, sus hobbies, lo que le daba miedo, lo que lo hacía muy feliz y lo que lo ponía triste.
Diagnóstico	Construyendo un perfil: Se presentan tres papelotes grandes con siluetas de niños, en ellos los participantes deberán construir colectivamente un perfil para el aspecto cognitivo, emocional y social de los niños de 8 a 10 años.
Receso	
Desarrollo	Subtemas: Características a nivel cognitivo de los niños de 8 a 10 años Características a nivel emocional de los niños de 8 a 10 años Características a nivel social de los niños de 8 a 10 años
Receso	
Dinámica	Adivina el por qué: La mitad de los participantes actuarán por turnos representando a niños de 8 a 10 años que afrontan situaciones comunes no solo del ámbito educativo, la otra mitad de compañeros intentarán descifrar a qué responden sus acciones y decisiones de acuerdo con lo aprendido.
Contraste	Ejemplos reales: Una vez en mi aula... Los docentes comparten experiencias previas bajo la luz de estos conocimientos reforzados.
Conclusiones	Conclusiones y retroalimentación de los participantes.


<b>Taller: El manejo emocional parte 1</b>													
Tema y objetivo	<p>Tema: Ser más para ser servir mejor.</p> <p>Objetivo: Realiza un acercamiento al desarrollo personal como base del manejo emocional.</p>												
Dinámica	Vendo vendo...: Cada participante pasará al frente con un pequeño dibujo de sí mismo, deberá describirse como un “producto” y ser muy convincente para vender, detallando sus cualidades por mínimo un minuto.												
Elemento cuestionador del que parte la reflexión y el debate.													
Diagnóstico	Se aplicarán dos pruebas individuales: MBTI (16 tipos de personalidad) de Myers y Briggs, y “Lenguaje del amor” de Gary Chapman. Se presentan como herramientas referenciales y no determinantes, ya que eso se abordaría por profesionales de psicología únicamente.												
Receso													
Desarrollo	<p>Individualmente cada participante llenará una matriz general donde valorará numéricamente el nivel de satisfacción que tiene en cada aspecto para su vida. Puede editar las categorías según considere necesario.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Salud física</th> <th>Relaciones afectivas</th> <th>Cultura financiera</th> <th>Intereses y hobbies</th> <th>Capacitación y autoformación</th> <th>Prácticas espirituales</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Analizará cada participante sus respuestas, las causas y consecuencias de prolongarse en el tiempo.</p>	Salud física	Relaciones afectivas	Cultura financiera	Intereses y hobbies	Capacitación y autoformación	Prácticas espirituales						
Salud física	Relaciones afectivas	Cultura financiera	Intereses y hobbies	Capacitación y autoformación	Prácticas espirituales								

	<p>Tras el análisis se planteará una lista de acciones que priorizarán en función de un plan de acción.</p> <p>Se cierra este apartado reflexionando sobre cómo al ser educadores transmitimos nuestros estilos de vida, prejuicios, creencias y valores, por ello la importancia de mantener un trabajo personal constante para constituirnos en un referente saludable para los estudiantes.</p>
Receso	
Dinámica	<p>Y si te lo dijese así...: Dos parejas representarán dos escenarios donde se aborda de diferente manera el mismo conflicto, uno aplicando herramientas de resolución de conflictos, y otro evidenciado muy poca inteligencia emocional.</p> <p>Se valorarán grupalmente la diferencia en los acercamientos.</p> <p>Se resalta nuevamente la importancia de trabajar en el desarrollo personal.</p>
Contraste	<p>Como aporte final se transmite la herramienta “El tren de la comunicación” Rocío Bermeo y Elizabeth García en la guía metodológica para capacitar en manejo de conflictos con enfoque de género.</p>
Conclusiones	<p>Conclusiones y retroalimentación de los participantes.</p>

<b>Taller: El manejo emocional parte 2</b>	
Tema y objetivo	<p>Tema: Ser más para ser servir mejor.</p> <p>Objetivo: Profundizar en la temática del manejo de emociones en general, y especificada para la etapa evolutiva de los niños de 8 a 10 años.</p>
Dinámica	<p>Se jugará el tradicional “Teléfono dañado” con frases comunes para las interacciones sociales del ámbito educativo.</p>
Elemento cuestionador del que parte	<p>Audio de radialistas apasionadas y apasionados: “El poder de las palabras” <a href="#">EL PODER DE LAS PALABRAS – Radialistas</a></p> <p>Se desarrollan las siguientes preguntas ¿Puedo hacer una diferencia en la vida de mis estudiantes? Fuera de mi preparación en el área</p>

la reflexión y el debate.	pedagógica ¿Qué debería ofrecer para aportar a la vida de mis estudiantes? Con este material se refuerza el tema trabajado en el taller anterior y se da pie al manejo emocional como elemento del desarrollo personal.
Diagnóstico	Preguntar orientadoras para conocer y partir del conocimiento previo. ¿Para enseñar matemáticas, qué debo saber? ¿Y para enseñar sobre desarrollo personal? ¿Qué conozco sobre las emociones y su manejo?
Receso	
Desarrollo	Subtemas: Biología de las emociones Las principales emociones Emociones versus sentimientos Somatización
Receso	
Dinámica	La mitad de los participantes actuará diferentes emociones para que sus compañeros traten de adivinarlas. A su vez en otro turno los participantes describirán ampliamente una situación donde se perciba una emoción, esperando que sus compañeros puedan adivinarla.
Desarrollo	Evolución de las emociones en los niños Reconocimiento de las emociones en los niños Expresión de las emociones en los niños Rol ideal del adulto en el manejo de las emociones de los niños
Contraste	Conversatorio para integrar el conocimiento previo, el propuesto y su aplicabilidad en la realidad.
Conclusiones	Conclusiones y retroalimentación

Nota: Por la naturaleza de los talleres que apelan al desarrollo personal, tras su ejecución se valorará el contenido que se logró abordar, y el nivel de profundización que se evidenció. En función de ello podría plantearse un tercer taller de apoyo que concatene o refuerce lo trabajado, para que constituya un aporte significativo a los participantes.

<b>Taller: Conociendo la guía de desarrollo humano integral</b>	
Tema y objetivo	Tema: Desarrollo humano integral Objetivo: Dar a conocer la guía de desarrollo humano integral en su paradigma y enfoque, su concatenación en función de las habilidades sociales, su estructura curricular y metodológica.
Reflexión	Lectura de la anécdota “la trabajadora social y el pescador” que trata sobre una profesional que; con una buena intención, pretende imponer una visión de desarrollo que de acuerdo con ella es la mejor opción para un pescador, quien inocentemente la confronta con ello al preguntar constantemente ¿y para qué?
Elemento cuestionador del que parte la reflexión y el debate.	
Diagnóstico	Dejando de lado el aspecto cognitivo de la formación ¿qué consideramos que deberían aprender los niños para la vida? ¿Por qué?
Receso	
Desarrollo	Curriculum oculto Cambios en el modelo del DECE desde el 2014 El rol del docente como tutor
Receso	
Dinámica	Casas e inquilinos: El grupo se divide en grupos de 3, dos miembros sujetan sus brazos representado a las paredes y el techo de una casa en la que habita el tercer integrante. Cada cierto tiempo escucharán “se cae la pared 1,” “se cae la pared 2”, o “se cae la casa completa”, todos los participantes que cumplan el rol referido deberán correr inmediatamente para buscar ocupar cualquier rol, y poder formar parte de un grupo. La actividad se va repitiendo para proceder a la reflexión

	sobre los roles y su necesaria interacción concatenada para sostener un proceso o proyecto.
Desarrollo	<p>La guía de desarrollo humano integral (paradigma y enfoque)</p> <p>La guía de desarrollo humano integral (concatenación en función de las habilidades sociales)</p> <p>La guía de desarrollo humano integral (estructura curricular y metodológica.)</p> <p>La guía de desarrollo humano integral (horarios, recursos, etc.)</p>
Contraste	Conversatorio para integrar el conocimiento previo, el propuesto y su aplicabilidad en la realidad.
Conclusiones	Conclusiones y retroalimentación de los participantes.

## 5.9. Estructura de evaluación de la propuesta.

La evaluación de la propuesta se diseña con dos elementos complementarios.

Primer elemento: Para identificar el nivel de alcance de los objetivos de la propuesta se plantea la aplicación de un cuestionario con las siguientes preguntas:

1. Complete las siguientes oraciones:

*En el país educamos para....*

*En “Montebello Academy” educamos para...*

*Personalmente educo para....*

2. Qué debo hacer si tengo conocimiento de estos casos sociales:

*Abuso sexual: .....*

*Violencia intrafamiliar: .....*

*Agresiones físicas: .....*

*Desmotivación o desgano constante: .....*

*Preguntas sobre creencias profundas: .....*

3. Enliste o describa lo conoce sobre los niños de 8 a 10 años en estos aspectos:

*Cognitivo:*

*Emocional:*

*Relacional:*

4. De un ejemplo de una situación donde un niño tenga aun pobre manejo emocional, y uno donde el niño sí demuestre un manejo emocional acorde a su edad.
5. ¿Qué conoce sobre La guía de desarrollo humano integral?

Segundo elemento: Para identificar la sensación general sobre el proceso se realizará un conversatorio abierto, este está planificado en el cierre de la última sesión de trabajo. El conversatorio es semiestructurado, se utilizarán las siguientes preguntas guía:

Respecto al contenido: ¿Percibió que el contenido fue interesante? ¿Percibió que el contenido fue útil?

Respecto a la metodología: ¿Qué opinión le merece la forma en la que se trabajó el contenido?

Respecto a la logística: ¿Qué opinión le merece el aula donde se trabajó, el horario, y los materiales que se utilizaron?

¿Qué conclusiones o recomendación desearía compartir?

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El trabajo investigativo permitió profundizar en el sustento de los marcos legales, teóricos y de sus subsecuentes instructivos y guías, esta profundización no solo es importante para dar secuencia lógica a un contenido, pero sobre todo para dar contexto y significancia a lo que pretende promover. Constituye un hallazgo importante el entender que todas las propuestas que parten de la certeza de que sus docentes dominan marcos teóricos, metodológicos, enfoques y nociones; y como en este caso específico, que incluso dominan aspectos de desarrollo personal, para encargarles la misión de formar en ellos, es de cierta manera incoherente ya que mientras se da un valor alto a las habilidades sociales, no se cuida la formación de sus formadores en las mismas, pero sí se genera la exigencia de cumplimiento. Se asume nuevamente que el docente ya domina la temática, y se pone a disposición herramientas de aplicación que deberán ser analizadas y profundizadas para la práctica de manera automática e inmediata.

Por ello es necesario realizar diferentes procesos formativos empoderando a los principales actores de estas propuestas ministeriales, propuestas que pueden estar construidas y sustentadas como un gran aporte al bienestar, pero que definitivamente pierden fuerza e impacto cuando se ejecutan sin comprensión profunda. Generar docentes conocedores de cómo y por qué se ha planteado un proceso específico, que identifican el rol que cumplen y cómo se conecta con procesos más estructurados, cómo responde a avances metodológicos, legales e incluso aspiracionales, todo ello se transforma en un catalizador para trabajar en las mejoras que el proceso educativo siempre requiere.

Varios fueron los objetivos y actividades complementarias planteadas para aterrizar en una propuesta concreta que idealmente fuese un aporte para los docentes tutores como beneficiarios directos, y para los estudiantes evidentemente como beneficiarios indirectos. Cada uno de estos objetivos o actividades complementarias se cumplieron en un nivel de profundidad diferente, unos generaron hallazgos importantes, puntos de partida significativos para otras líneas de trabajo, y también mostraron los puntos débiles del presente trabajo ya sea en el planteamiento, el desarrollo o sus alcances.

- 5) *Sondear cuál es la percepción del docente tutor sobre su rol con relación a los casos sociales de los estudiantes, y cuál frente a la formación en habilidades sociales.*

*Validando si asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental.*

Al tener como referencias de categorías a las planteadas en las investigaciones previas del marco teórico, sí se pudo identificar rasgos generales que los docentes tutores perciben su rol como de influencia y relevancia, pero aparentemente no existe; o no se verbaliza, un ejercicio consciente del rol, y sobre todo que este se encuentre ligado a objetivos nacionales, institucionales y personales de la educación, por ende puede ejercerse desde la vocación social más profunda, hasta el simple cumplimiento burocrático para evitar la sanción.

Partiendo de este escenario se puede valorar el aporte de la propuesta como espacio de reflexión profunda del ejercicio mismo de la docencia, de lo que se enseña, se ejemplifica y se refuerza sobre la visión de vida y bienestar con los estudiantes. También puede facilitar la conexión consciente del ejercicio de tutoría con los ideales superiores de la educación para darle un sustento y complemento a la buena voluntad e intuición.

Si bien se pretende generar esta reflexión ideal, si la visión del rol tutorial o docente está apuntalando únicamente al ámbito pedagógico, o si hay una visión negativa y limitada de la interacción con las otras dimensiones del ser humano, no se visualizará este aporte más allá de un molesto conglomerado de obligaciones adicionales a la carga docente. La visión de la educación y en general la visión de vida no se puede más que cuestionar e inspirar, esto siempre constituirá un limitante.

- 6) *Identificar si el tutor ha sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial.*
- 7) *Reconocer si el tutor ha sido formado o capacitado en temáticas de habilidades sociales, y sobre todo en manejo emocional (a nivel personal y para la formación de los niños).*

Se pudo identificar la formación y capacitación en estas temáticas, pero de una manera muy limitada. Por una parte se resalta que académicamente no hay elementos de la formación docente formal que los mismo docentes identifiquen como aportes en las temáticas, pero en este punto la investigación quedó corta al no hacer un contraste con los pensum de formación de las docentes, ni los que actualmente se ofrecen en las universidades e institutos, por ende no se puede aseverar que no fueron, o no son abordados, solo se puede mencionar que si es que los hubo, las docentes no los reconocen

o recuerdan. Tras la entrevista se evidenció la necesidad de indagar sobre este punto y de incluirlo formalmente entre las preguntas.

Otra limitante de la investigación es definitivamente la población con la que se trabajó, esta si bien es significativa para la institución ya que contempla a todos los tutores de la sección primaria, no es significativa para conclusiones sobre el ámbito de la educación privada en específico, y menos aún para el ámbito educativo en general. Esta podría ser una línea de investigación muy enriquecedora de ser ampliada.

En cuanto a los procesos de capacitación se consideraron tres niveles, el de autoformación, el de formación institucional, y el del Ministerio como entidad rectora. En el ámbito personal es complejo medir porque el proceso de cada persona es diferente y su valoración específica de la temática aún más, lo único que se puede mencionar en este respecto es que no se evidencia una intención de profundización previa del tema, aparentemente se manejan conceptos muy generales y se confía por default en la experiencia propia para ello. Para profundizar en este respecto hubiese sido necesario agregar más preguntas a la entrevista, e incluso puntalmente: cómo ha trabajado su desarrollo personal el docente, y cómo se ha informado de las obligaciones de su rol contempladas en los marcos legales, teóricos y metodológicos que lo rigen.

Respecto al colegio y al Ministerio como entidades, las docentes manifiestan que no han recibido información, directrices generales, o puntuales. La investigación pudo corroborar esto parcialmente, el colegio manifestó que en efecto no conocía algunas disposiciones, y sobre todo que no se estaba aplicando la guía de desarrollo humano integral. Lo que no se realizó fue un contraste de información, ello quiere decir que no se revisó con los departamentos respectivos del ministerio sus justificativos de difusión u otros.

- 8) *Enlistar las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores.*
- 9) *Enlistar las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores.*

Estos objetivos fueron alcanzados ampliamente en el desarrollo de la investigación, las bases legales y teóricas son el paraguas de las habilidades y herramientas para ambos

aspectos del rol. La comprensión profunda del contexto y los objetivos superiores con los que se crea un programa, una normativa o una propuesta no son generalmente difundidos, hay un énfasis fuerte en la practicidad de una herramienta y en la aplicabilidad estricta de un nuevo lineamiento, ello no garantiza el empoderamiento de los recursos ni el compromiso de los actores a los que se dirige, por ello este punto de la propuesta es el más fuerte, el de aportar a la significación del rol para generar empoderamiento, permitiendo idealmente que el tutor investigue más, complemente lo revisado y no profundizado, etc.

Adicionalmente en esta temática podría surgir una nueva iniciativa al concatenarse las habilidades y herramientas que dominan los docentes con estos marcos, no solo para legitimarlas y darles más bases, sino también para promover su difusión, es decir partir del conocimiento generado por el mismo docente, para adicionar a los contenidos de las capacitaciones a docentes.

*10) Comprobar si todas estas nociones, herramientas y habilidades están integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación. Y si lo están validar si han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía, y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría.*

El planteamiento de este objetivo se evidenció muy ambicioso, se cumplió parcialmente. En la entrevista se sondeó el conocimiento general de instrumentos y se dedujo la aplicación de rutas y protocolos sin nombrarlas, para identificar si se identifican como tales. Esto ofrece una visión general, sin embargo, el único documento que fue profundizado (por su origen teórico y legal que concatena y valida la investigación y propuesta) fue la guía de desarrollo humano integral.

Para alcanzar el objetivo planteado se debió haber realizado una revisión y análisis completo de todos los manuales, lineamientos y programas, no solo un listado referencial que, si bien es de gran orientación, no cumple lo ofrecido. Dicha propuesta hubiese constituido un trabajo de recolección y análisis de instrumentos, y no puntualmente el que se deseaba, por ello el objetivo debió definirse de manera más precisa.

*11) Establecer cuál es el contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello,*

*versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria.*

12) *Analizar por qué se da un contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello, versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria.*

13) *Determinar cuánto conoce sobre las rutas y protocolos el docente tutor.*

En lo que concierne a detección, abordaje y derivación de casos psicosociales los resultados arrojados indican que sí hay una noción general del tratamiento, sin embargo, se da más por sentido común que por referencia puntual a las rutas y protocolos, no hay un reconocimiento de las implicaciones legales del no remitir un caso de violencia de tipo sexual, por ejemplo, o de cuál es la obligación legal si las autoridades pertinentes se negasen a reportar, etc. Esta podría ser una línea de investigación y propuesta muy enriquecedora desde al abordaje legal.

En lo que concierne a la formación en habilidades sociales también se evidencia un manejo intuitivo, de experiencia y propuesta personal, con poca profundización de autoformación intencionada como ya se ha mencionado. Lo que es necesario adicionar es que trabajar de esta manera no es equivalente directo de equivocarse o afectar al desarrollo integral de niño, pero sí deja más espacio para ello. La formación docente en temáticas de desarrollo personal es definitivamente una línea de trabajo paralela de vital aporte.

14) *Indicar si el tutor se siente respaldado y asesorado por el DECE.*

Este punto se analizó con las respuestas de la entrevista, al comentar sobre los acercamientos del docente a los ámbitos de abordaje de casos y de formación en habilidades sociales, sí se reconoce la existencia del DECE, pero no se lo nombra espacio de consulta o referencia directa, ni como instancia de peso en la formación personal, ni de los estudiantes. Esta deducción se realiza por la poca referencia al departamento, pero el presente trabajo no realizó un profundo análisis sobre esta interacción, esta línea se podría desarrollar de manera más estructurada y completa al contrastar fuentes, se podría agregar preguntas directas del tema y abordar la posición del equipo del DECE.

**Objetivo principal:** *Diseñar una propuesta de capacitación para el docente tutor, que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial; propuestas por la guía de Desarrollo*

*Humano integral del MINEDUC, para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales, así como para la formación en habilidades sociales de los alumnos de primaria. Caso: “Montebello Academy”, período escolar 2020.*

En cuanto a la capacitación del docente, por un lado, se conoce que el departamento pedagógico realiza procesos de formación continua en temáticas relevantes a la educación y que están muy alineadas a nociones, metodologías y herramientas nacionales e internacionales, pero las capacitaciones respecto a habilidades sociales o desarrollo personal no siguen necesariamente un programa curricular concatenado, y menos aún responden a los instrumentos del ministerio, lo que se maneja está alineado al departamento de biblia por la naturaleza del colegio al ser cristiano. Esta situación particular podría favorecer la implementación de la propuesta ya que existe un interés institucional por los procesos formativos con propuestas estructuradas en base a marcos teóricos, legales y metodológicos alineados, por ende, se destinan recursos y tiempos para los mismos.

No menos importante, esta propuesta podría constituirse como un aporte porque cuenta con el interés y disposición de sus docentes para abordar estas temáticas. La metodología de talleres presenciales y secuenciales, permitirán crear la dinámica de trabajo donde idealmente se deconstruya y construya, concientice, correlacione y explore formas de vivir, aprender y enseñar el desarrollo humano integral.

La presente propuesta es versátil para adaptaciones a su aplicación, podría replicarse en el ámbito fiscal, fiscomisional, municipal, etc. ya que los marcos teóricos y legales, incluso la misma guía de desarrollo humano integral, son de validez en el sistema educativo nacional entero. De la misma manera puede adaptarse el grupo etario con el que se trabajará, por una parte, acoplando las referencias cognitivas, emocionales y sociales a la edad, y finalmente guiándose por la temática que correspondería abarcar como indicada la secuencia de la guía de desarrollo humano integral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez & Bisquerra. (2018). Orientación educativa : Modelos, áreas, estrategias y recursos. *Wolters Kluwer: Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 135-136.
- Cantero, V. M. (20 de 09 de 2012). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Obtenido de ProQuest Ebook Central: [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=3f2S0dgv3IcC&oi=fnd&pg=PA12&dq=Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+humano:+del+nacimiento+a+l+a+vejez+&ots=ZCxgrmNdAk&sig=DHjyI6JvQzNAWpJZ19g\\_UCsrsRY&redir\\_esc=y#v=snippet&q=Seg%C3%BAAn%20Bruner&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=3f2S0dgv3IcC&oi=fnd&pg=PA12&dq=Psicolog%C3%ADa+del+desarrollo+humano:+del+nacimiento+a+l+a+vejez+&ots=ZCxgrmNdAk&sig=DHjyI6JvQzNAWpJZ19g_UCsrsRY&redir_esc=y#v=snippet&q=Seg%C3%BAAn%20Bruner&f=false)
- Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Ibero America*. Buenos Aire: PAISÓS. Obtenido de file:///C:/Users/Saa94/Downloads/Dialnet-EvaluacionDelBienestarPsicologicoEnEstudiantesAdol-4531342.pdf
- Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Convivencia. Castilla* -. (s.f.).
- Díaz, González, & Jaramillo, S. (2006). *Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito en Bogotá*.
- Faas, A. E. (19 de 9 de 2017). *Psicología del desarrollo de la niñez. ProQuest Ebook Central*. Obtenido de <http://monitoreoddna.com/wp-content/uploads/2020/09/PSICOLOGIA-DEL-DESARROLLO-NINEZ-2EDICION-2018-COMPLETO.pdf>
- Franzoni, J. M. (2007). *Regímenes del Bienestar en America Latina*. España: Fundación Carolina CEALCI. Obtenido de file:///C:/Users/Saa94/Downloads/Dialnet-RegimenesDelBienestarEnAmericaLatina-2337217.pdf
- Fukuda, Woods, & Birdsall, N. (2002). *Informe sobre desarrollo humano 2002: profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. New York (EUA).: PNUD.
- Fundación It is about kids. (01 de 01 de 2019). *Montebello Academy*. Recuperado el 2020, de Copyright 2019 Montebello Academy. Derechos Reservados: <https://www2.montebelloacademy.org/>
- García. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Garcia, S. e. (2017). *Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva*. UOC.

- Gomilla & Pacual. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación.
- Hernández. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. (C. Sypal, Ed.) Quirón ediciones.
- Mantilla-Uribe BP, Hakspiel-Plata MC, Guerrero-Parra NC, Niño-Bautista L, Mantilla-Hernández LC. (2016). Efectividad del proceso de formación de escolares de 32 colegios públicos en habilidades psicosociales y hábitos saludables en Engativá-Bogotá D.C. Aquichan.
- Martínez, Anaya et al. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar. *Educación y Educadores*, 17(3), pp. 447-467. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781003.pdf>
- Martinez, J. (2007). *Regímenes del Bienestar en América Latina*. Fundación Carolina CEALCI. España: Fundación Carolina CEALCI.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Chile. Obtenido de [https://www.max-neef.cl/descargas/Max\\_Neef-Desarrollo\\_a\\_escal\\_a\\_humana.pdf](https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escal_a_humana.pdf)
- McLeod, S. A. (2008). Erik Erikson | Psychosocial Stages. *Simply Psychology*. Obtenido de <http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
- McMillan & Schumacher. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (Vol. 5). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A. Obtenido de [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- MINEDUC. (2014). *Modelo de atención integral de los departamentos de consejería estudiantil*. Quito: SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA. Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo\\_atenci%C3%B3n\\_integral\\_departamentos\\_de\\_consejer%C3%ADa\\_estudiantil\\_-\\_dece.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/modelo_atenci%C3%B3n_integral_departamentos_de_consejer%C3%ADa_estudiantil_-_dece.pdf)
- MINEDUC. (2016). *ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00046-A*. Ecuador. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/MINEDUC-ME-2016-00046-A.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Modelo de funcionamiento de los departamentos de consejería estudiantil*. Quito: Subsecretaria para la Innovación educativa y buen vivir. Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/modelodece\\_05072016.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/modelodece_05072016.pdf)

- MINEDUC. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los departamentos de consejería estudiantil*. Quito Ecuador: MINEDUC.
- MINEDUC. (2018). *Guía de Desarrollo Humano integral: Dirigida a docentes para la implementación de habilidades para la vida en el Sistema Nacional Educativo* (Vol. 1). (M. d. educación, Ed.) Quito, Ecuador: Ministerio de educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-INTEGRAL.pdf>
- Miranda & Merchante. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. 67.
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. (OPS, Ed.) Washington: Organización Panamericana de la Salud. Obtenido de <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>
- PNUD. (2015). *Objetivos de Desarrollo Humano Sostenible*. Obtenido de Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. Quito, Ecuador: Senplades. Obtenido de [https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_0K.compressed1.pdf](https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf)
- Tellería, J. (2015). ¿Seguimos hablando de desarrollo? El paradigma del desarrollo humano del PNUD como saber-poder. *Nómadas*, 241-251.

# ANEXOS

## Instrumentos de Recolección de Información

### Entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”

1. Fuera de las pedagógicas, ¿Qué funciones enlistaría usted como parte del rol de tutoría?
2. ¿Conoce usted las funciones del tutor determinadas por los instrumentos del Ministerio de Educación?  
SI..... NO.....

En caso de responder afirmativamente, especifique cuales son las funciones del tutor que usted conoce.

En caso de responder afirmativamente, ¿Qué instrumentos contienen las funciones especificadas por usted en la pregunta anterior?

3. Desde su percepción ¿El tutor cumple un rol respecto a la formación en habilidades psicosociales? ¿por qué?
4. ¿Sabe usted si el Ministerio de Educación especifica el rol del tutor respecto a la formación en habilidades psicosociales?  
SI..... NO.....

En caso de responder afirmativamente, especifique cuales o los instrumentos que las contienen.

5. De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características cognitivas están presentes en esta etapa del desarrollo?
6. De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características emocionales están presentes en esta etapa del desarrollo?
7. De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características sociales están presentes en esta etapa del desarrollo?
8. ¿Qué entiende usted por manejo de emociones?
9. Desde el ámbito educativo, ¿Cómo considera usted que se debería aportar a la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones?
10. Desde el ámbito educativo, ¿Quién considera usted que se debería aportar a la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? Y ¿de qué manera específica?
11. En su ejercicio actual de tutoría, ¿Considera usted que aporta en la formación los niños de 8 años en el manejo de emociones?  
SI..... NO.....

En caso de que su respuesta sea positiva, ejemplifique.

12. ¿Conoce usted si existen directrices o guías (Emitidas por el Ministerio de Educación) que orienten al tutor en la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones?  
SI..... NO.....

En caso de que su respuesta sea positiva, ejemplifique.

13. ¿Considera que sería funcional contar con un programa de capacitación para orientar al tutor en la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones?  
SI..... NO.....

Explique su respuesta.

**Autora: Erika Buñay (2020)**

## Respuestas a la entrevista semiestructurada “Rol del docente tutor”

1. Fuera de las pedagógicas, ¿Qué funciones enlistaría usted como parte del rol de tutoría?
“El saber cómo manejar los casos disciplinarios, como tratar problemas del hogar, saber sobre el manejo de clase, conocer las familias, las materias que reciben, las horas, todo para ayudarles a recuperar contenidos, y también informar a los padres”
“Son muchas, ver cómo están los niños, que se sientan bien. Atenderlos porque realmente los padres los dejan y se desentienden, hay que darles el soporte que en el hogar que no les dan, es cumplir la función de los papás”
“No permitir que los niños sean groseros entre ellos, corregir a los niños cuando se expresan o actúan mal con sus compañeros. Avisar a disciplina si es que veo que algún niño tiene algún problema grave”
“El estar pendiente del bienestar emocional de los niños, de cómo se sienten, de la dinámica entre ellos, de la parte social en el aula, las relaciones, etc.”

2. ¿Conoce usted las funciones del tutor determinadas por los instrumentos del Ministerio de Educación?
En caso de responder afirmativamente, especifique cuales son las funciones del tutor que usted conoce.
En caso de responder afirmativamente, ¿Qué instrumentos contienen las funciones especificadas por usted en la pregunta anterior?
4 de 4 respondieron que no

**Acotaciones:** “Solo lo que el colegio nos indica”

3. Desde su percepción ¿El tutor cumple un rol respecto a la formación en habilidades psicosociales? ¿por qué?
“Sí, porque debería relacionarse con los niños, las familias, crear momentos de recreación, pero no resolver los problemas graves de los niños porque él no tiene toda la capacidad para atender eso, debe ir a otros departamentos”
“Sí, él es su guía, ayuda a solucionar sus problemas. Al tutor se le delega el estar pendiente de solucionar problemas si algún profe no pasó una nota, si es que hay que pedir alguna tarea que el niño no supo porque faltó o este distraído de lo que te sucede”
“Sí, porque estando en el aula se pueden corregir comportamientos inadecuados”

“Sí, pero indirectamente, depende de la personalidad del tutor, no está implícito”

**Acotaciones:** “Puedes inclusive llegar a conocer con quien se llevan los niños y qué hacen en las tardes”

4. ¿Sabe usted si el Ministerio de Educación especifica el rol del tutor respecto a la formación en habilidades psicosociales? SI..... NO.....

En caso de responder afirmativamente, especifique cuales o los instrumentos que las contienen.

4 de 4 repuestas respondieron que no

5. De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características cognitivas están presentes en esta etapa del desarrollo?

“Ya puede resolver problemas de respuestas, ya puede dar un criterio, analizar, sintetizar, crear, tiene mucha imaginación”

“Desarrollan su proceso lector escritor, saben usar la cursiva, ya pueden aplicar la multiplicación y división”

“Ya saben leer, empieza a mejorar la escritura y su gramática, en la ortografía tiene algunas fallas, entienden instrucciones y pasos en orden, saben contar. ”

“Pueden dar una opinión respecto a algo, producir ideas y expresarlas”

6. De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características emocionales están presentes en esta etapa del desarrollo?

“Son solidarios, amoroso y generosos”

“Muy amorosos, pero sí hay que normarles, no siguen las reglas al pie de la letra todavía”

“Son tiernos. Hacen caso a las reglas si uno es persistente. Cuando se les corrige piden disculpas y cambian. Son emocionales, bien efusivos”

“Son un poco inmaduros normalmente”

7. De lo que conoce sobre los niños de 8 años ¿Qué características sociales están presentes en esta etapa del desarrollo?

“Juegan mucho, les gusta compartir, abrirse con los amigos, trabajar en equipo, no a la perfección, pero ya empiezan”

“Son amigueros y divertidos. Cuentan todo lo que pasa en casa”

“Son muy amigueros. Tienen a sus “best friends”, están siempre juntos. También se van en grupitos de niñas y de niños”

“Son empáticos, se llevan bien, son conscientes de los valores y principios, pese a que no pueden nombrarlos”

8. ¿Qué entiende usted por manejo de emociones?

“Para mí, es poder calmarse a uno mismo, controlar la ira y no actuar mal”

“Aprender a autorregularse, conocer cómo eres, y frenar, por ejemplo, si estoy triste, preocupada, enfadada, saber delimitar”

“Pienso que es una manera de poder controlar tus impulsos o tus reacciones, las alegrías muy fuertes. Es la manera de como las controlas en un momento adecuado”

“Es poder hacer una contención, es aplicar herramientas y estrategias para que no se salgan de control las emociones que tienes.”

9. Desde el ámbito educativo, ¿Cómo considera usted que se debería aportar a la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones?

“Si es difícil porque fluyen las emociones a flor de piel, tal vez conversar, hacer una comparación sobre qué hubiese pasado si reaccionabas de otra manera, hablar con los padres para que les puedan ayudar en eso, dar talleres”

“Con reglas claras, trabajando en el corazoncito y como se sienten, pero sin presionar a que digan las cosas, hay que llegar al alumno de una manera efectiva y afectiva, sino ellos no te cuentan nada”

“Hablando con los niños cuando están efusivos, cuando quieren reaccionar mal ayudarlos a mantener la calma”

“Como adulto y como profesional docente, enseñándoles herramientas o estrategias para cuando se siente frustrados, enojados, tristes, etc.”

10. Desde el ámbito educativo, ¿Quién considera usted que se debería aportar a la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? Y ¿de qué manera específica?

“No pienso que el tutor debería resolver, pienso que en nuestro colegio puede ser capellanía, y también psicología, el departamento de disciplina y las familias”

Con talleres dinámicos, propagandas, teatros, canciones maneras didácticas y visibles que solo exponiendo”

“Todos los profes.”

Siendo más amigos con los niños, no con esa barrera de autoridad que sabemos tener los profes”
“Pienso que somos todos, los profes y padres. Cada uno dando el ejemplo, y corrigiendo cuando se necesite”
“En mi opinión deberíamos todos hacerlos, todos los que tenemos un contacto diario porque eso nos da la capacidad de enseñarles esto a los chicos. Sería ideal que una sola persona sea la encargada, sería la psicóloga o la tutora, la psicóloga de manera más profesional, y la tutora de una más natural. Con los niños puede ser con obras te teatro, videos, espectáculo de títeres, etc. que se hagan cada cierto tiempo. Al inicio del día, en el tiempo con el tutor ellos pueden reforzar en 2 o 3 minutos lo que aprendieron”

11. En su ejercicio actual de tutoría, ¿Considera usted que aporta en la formación los niños de 8 años en el manejo de emociones? SI..... NO..... En caso de que su respuesta sea positiva, ejemplifique.
“En parte, hablo con ellos para que se porten bien y sean solidarios. Les doy ejemplos de cómo puede sentirse el compañerito, etc.”
“Sí, estoy pendiente con los padres y chicos. Por ejemplo, tuve una alumna que llegó de otro país, su confusión la reflejaba al no comer, yo empecé a sentarme con ella, a darle en la boca, decirle que lo iba a hacer bien, etc. También tuve una niña de 3 años que perdió a su mami, me inspiraba ternura, le pedí a su abuelo que le mande un sábado conmigo y a pasear, siento que la ayudé mucho”
“Sí, yo estoy pendiente de sus actitudes y les indico con cariño cuando hacen algo negativo”
“Sí, el rol te da para aportar bastante, porque pasas todo el día con ellos y observas todos sus comportamientos, El departamento de disciplina te da la apertura para que vayan a hablar individualmente y ayudarles”

**Acotaciones:** “Eso hacía antes de la pandemia”

12. ¿Conoce usted si existen directrices o guías (Emitidas por el Ministerio de Educación) que orienten al tutor en la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? SI..... NO..... En caso de que su respuesta sea positiva, ejemplifique.
4 de 4 respondieron que no

<p>13. ¿Considera que sería funcional contar con un programa de capacitación para orientar al tutor en la formación de los niños de 8 años en el manejo de emociones? SI..... NO..... Explique su respuesta.</p>
<p>“Yo pienso que todo material te ayuda, pero sin embargo la realidad es diferente, te puede ayudar, pero hay cosas que en el día a día uno va adquiriendo experiencia, y hay que conocer a tus alumnos porque lo que te explican no es lo que en realidad va a pasar”</p>
<p>“sí, porque hacemos lo que el colegio dice, pero si ellos tampoco saben a cabalidad el rol, y cómo se puede ayudar de manera pertinente, uno termina haciendo lo que a bien puede”</p>
<p>“Sí, yo pienso que nos ayudaría a saber qué hay que decir cuando los niños pasan por situaciones especiales”</p>
<p>“Sí, enriquecedor porque es algo con lo que docentes lidian todos los días del año, las situaciones son variadas igual que la personalidad de cada niño, y sus circunstancias fuera y dentro del aula. Tener conocimientos más técnicos de cómo ayudarles sería buenísimo”</p>

**Acotaciones:**

“Lo veo con Pro y contra: el pro es que los alumnos se sienten cómodos con su tutor. El contra es que los profesores no sabemos enseñar eso”

**Percepciones tras la entrevista sobre el rol asignado al docente tutor en la temática:**

- “Es ponerle al profesor una carga más y es delicado el tema”
- “Me parece muy bonito darles eso, solo el tiempo me preocupa”
- “Si no se sabe bien esto, lo que va a pasar es el cumplimiento y miento”
- “Profesores que ayuden a otros profesores ayudaría más que solo un texto”
- “Primero deberíamos saber qué emociones tenemos, si ni nosotros como adultos sabemos cómo se llaman algunas emociones, menos como controlarlas”
- “Nada de eso aprendí en la carrera”
- “no contenido, lo que uno va aprendiendo no más”
- “Creo que tienes que saber matemáticas para enseñar matemáticas, y para estos temas debe ser igual”
- “Lo veo con Pro y contra: el pro es que los alumnos se sienten cómodos con su tutor. El contra es que, para ayudar en un asunto difícil, lo más oportuno es realmente un psicólogo, uno podría equivocarse”

- “Solo en el día a día, notas la carencia del niño, y solo siendo apático podrías no darte cuenta”
- “Hay que ser muy apático como para no interesarte en lo que les pasa a los niños”
- “Funciona cuanto tú tienes algo con el niño, un sentimiento de cuidado y cariño”
- “Puede haber maravillas creadas, pero mientras no se compartan de manera adecuada a los involucrados, es como no haber hecho nada, como no existiera nada, no estamos enterados y la institución debería ser responsable de hacerte enterar de las cosas como estas, a tiempo”

## PLAN DE TESIS

### 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En el Ecuador, en el año 2011 se expide la LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. Tras ella aparece en el 2014 el acuerdo 0069-14 que comprende la *normativa para la implementación, organización y funcionamiento del departamento de consejería estudiantil, en las instituciones educativas del sistema nacional de educación*. Esta normativa queda derogada en apenas el 2016 con el acuerdo Nro. MINEDUC-ME- 2016000046-A. En este escenario legal, los DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) atraviesan nuevamente un proceso de cambio que redefine aspectos cruciales como su estructura y sus alcances dentro los ejes de acción para la promoción, prevención, detección, intervención, derivación y seguimiento de casos.

Existen algunos cambios en este modelo de consejería, tres de ellos serán abordados para fundamentar la problemática que plantea en esta investigación. Uno de los principales cambios que se da, es en la cantidad asignada de estudiantes por profesional del DECE.

#### Modelo DECE 2014:

Tabla 3: *Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada*

Número de estudiantes por jornada		Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada
Desde	Hasta	
300	600	Un/una (1) psicólogo/a clínico y un/a (1) psicólogo educativo/a
601	900	Un/una (1) psicólogo clínico, un/a (1) psicólogo educativo, y un/a (1) trabajador/a social
901	1.140	Dos (2) psicólogos/as educativos/as, un (1) psicólogo/a clínico/a, y un (1) trabajador/a social

Fuente: (MINEDUC, 2014)

#### Modelo DECE 2016:

Tabla 4: *Equipo interdisciplinario de profesionales del departamento de Consejería Estudiantil en instituciones educativas por jornada*

# de estudiantes	# de profesionales del DECE
450-675*	Un (1) profesional
676-1125	Dos (2) profesionales
1126-1575**	Tres (3) profesionales

Fuente: (MINEDUC, 2016)

Es importante recalcar que ambos modelos especifican que existirán instituciones núcleo que son las que cuentan con mayor número de profesionales DECE, cuyos profesionales deberán trasladarse durante la semana a las instituciones que tiene menos de la cantidad estipulada de estudiantes, y que por ello no cuentan con profesionales DECE para abordar sus casos. Con esta medida cada profesional DECE abarcará la atención a la cantidad de estudiantes que le corresponden, sea en su institución o en algunas a la par.

Un segundo cambio que es relevante mencionar es que en el 2014 se definían las ramas de psicología clínica, psicología educativa y trabajo social para realizar intervenciones integrales. En el modelo 2016 se designa a los profesionales DECE como consejeros estudiantiles, y la formación priorizada será la psicología educativa. Se determina esto argumentando que el rol de los consejeros estudiantiles en adelante no es la intervención sistemática, ni la terapia, sino la detección, remisión y seguimiento, ello quiere decir que el profesional realizará entrevistas de valoración para remitir los casos que buscarán intervención en las redes de apoyo especializadas como el ministerio de salud, Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI), etc.

La intervención del DECE se determina lejana a la intervención terapéutica nuevamente como en este apartado “Es importante puntualizar que en el caso de estudiantes que presenten dificultades en el proceso de aprendizaje, la intervención no implicará el brindar un servicio terapéutico; por el contrario, se deberá realizar la respectiva **orientación al docente** para que aplique diferentes estrategias de trabajo.” (MINEDUC, 2016)

El tercer cambio por resaltar es la interacción entre los profesionales DECE y los estudiantes: previo al modelo 2014 y 2016, los profesionales disponían de horas clase, en este espacio desarrollaban su planificación que respondía al aspecto preventivo y de observación directa. En el 2014 la interacción se define en el siguiente marco: “La planificación de todos los proyectos de prevención estará a cargo de todos los miembros del Departamento, y deberá estar estipulada en el Plan Operativo Anual (POA) lo que permitirá la coordinación” (MINEDUC, 2014)

Para el modelo del 2016 la interacción con los estudiantes se enmarca en la observación activa: “Existen varias maneras de detectar dichas situaciones, sin duda, la primordial para una detección temprana, sería la interacción directa de los profesionales del DECE con los estudiantes, tanto individual como grupalmente. Esta interacción abarca la observación activa tanto dentro de los espacios académicos (horas de clase, jornadas de proyectos, etc.), como fuera de ellos, es

decir, en espacios abiertos (recreos, clases de cultura física, actividades extracurriculares, etc.)” (MINEDUC, 2016)

Partiendo de estos cambios, queda claro que el ejercicio del DECE será de tipo preventivo, valorativo, de derivación y seguimiento, por ello se eliminan las horas de clase, las intervenciones de tipo terapéutico y la interdisciplinariedad, el consejero se valdrá de las redes de apoyo externas. Con esto, las instituciones educativas en la práctica están evidenciando profesionales DECE que cubren una población demasiado amplia (que de hecho trabajan en una o dos instituciones durante la semana), que en su mayoría no cuentan con equipos interdisciplinarios y que no interactúan cotidianamente con los estudiantes. Es decir que un rol de intervención de primer nivel se está dejando de lado, y si este escenario es un efecto del nuevo modelo DECE, se puede asumir que existe entonces una pieza clave que cubrirá ese rol. De hecho, esa pieza clave será el docente tutor.

El DECE a nivel interno se apoyará en los tutores como primer filtro de detección y abordaje de problemáticas sociales, para así optimizar su abordaje a casos de mayor complejidad. En esta coyuntura el docente tutor se encuentra con un grupo de estudiantes con diversas problemáticas sociales que debe estar en la capacidad de asumir en un nivel básico, y por ello adquiere un rol vital de acercamiento inicial a los casos sociales que se suma a las implicaciones del ser tutor. En función de dicha realidad, el Ministerio de Educación busca reforzar la figura del docente tutor en esa área y se refieren algunos lineamientos para su ejercicio integral, entre ellos la guía general para docentes tutores (segunda edición) y la guía de educación de valores para docentes tutores, etc.

En esta dinámica van surgiendo algunos puntos críticos, **¿Asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental?**, esta inquietud surge del hecho de que un tutor es un profesional de formación docente y no con énfasis en intervención social, también se debe considerar que la vocación para ejercer la docencia puede estar enfocada en la enseñanza y en el conocimiento, y no necesariamente hacia el bienestar integral, será de vital importancia identificar cuál es la percepción del tutor sobre su rol, en referencia a los casos sociales.

Asumiendo que en efecto se parta de la valoración del rol de la tutoría como un aporte a la formación integral y el bienestar, y que por ello se busca aportar en estos procesos, realizar

intervenciones iniciales, resoluciones de conflictos y derivaciones, surge otro punto crítico, **¿Qué nociones, herramientas y habilidades son las que aportarán al ejercicio de este rol?** También será necesario sondear cuales de estos aspectos de hecho se consideran durante la formación de los docentes.

Un siguiente punto crítico no menos relevante será: **¿Están todas estas nociones, herramientas y habilidades integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación?** Y si lo están **¿Han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría?** Estas interrogantes empatan con otra realidad, y es que, desde la cotidianidad de la intervención, el tutor percibe lo que requiere conocer y manejar.

Adicionalmente será importante identificar la relación del DECE y el tutor en este aspecto de su rol, ya que la vinculación es directa y el equipo DECE cuenta con la formación y experiencia necesaria para orientar sobre el desarrollo de las nociones, habilidades y herramientas que aportan al tutor en el ejercicio de su rol frente a casos sociales.

Las respuestas a estas interrogantes permitirían diagnosticar y diseñar procesos de formación a tutores para potencializar el abordaje de casos sociales como parte del rol de tutoría apuntando al bienestar. En un nivel secundario evidenciarán también de manera preliminar la pertinencia de los cambios en el modelo de consejería estudiantil, y si la articulación del docente tutor con el DECE se ejecuta de manera funcional.

Actualmente a nivel nacional no existen investigaciones sobre el impacto del rol del tutor en la detección, abordaje y derivación de los casos sociales a partir del modelo de consejería del 2016.

Es por ello que la presente propuesta partirá de la investigación que se realice en la **Unidad Educativa Montebello Academy** como una muestra, esta unidad educativa fue constituida en el 2007 y su visión y misión especifican:

*“Visión: “Montebello Academy” existe para crear una cultura de aprendizaje que faculte a nuestros estudiantes para tener opciones reales en la vida, preparándolos para competir por las*

*mejores oportunidades en universidades y profesiones de cualquier parte del mundo, mientras viven y comparten el mensaje de Jesucristo.*

Misión: Montebello cumple su Visión por medio de:

- *Fomentar una cultura en torno a nuestros valores centrales que inspire y entrene a los estudiantes a adoptar una actitud proactiva de aprendizaje para toda su vida.*
- *Formar a los estudiantes, a través de un rigor académico alineado con los estándares internacionales de referencia, de acuerdo con las exigencias de las mejores universidades del mundo.*
- *Entrenar a nuestros docentes en una metodología de alta efectividad, diseñada para producir una comprensión profunda y transferible, más allá de la memorización de hechos y contenido. Entrenar a nuestros estudiantes para que comprendan que la educación y el éxito en la vida no son fines en sí mismos, sino medios para abrirles el mundo, con el objetivo de compartir valores basados en la vida y enseñanza de Jesucristo.” (Fundación It is about kids, 2019)*

La institución realiza diversos procesos de investigación, capacitación y retroalimentación enfocados al ámbito pedagógico principalmente, por ello al socializar la intención de profundizar en el rol del tutor frente a casos sociales, la institución tiene la apertura para que se realicen la investigación y su propuesta, en un intento por fortalecer las nociones, habilidades y herramientas de sus docentes al ejercer el rol de tutores frente a casos sociales en interacción con el DECE. El colegio tiene un total de 26 cursos con sus respectivos tutores, 8 de ellos dentro de la sección primaria que son con quienes se trabajaría para desarrollar la fase de investigación.

## 2. INTERROGANTES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN:

Por lo que se ha especificado en la fundamentación del problema y conglomerando las interrogantes que se han determinado, se genera la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo estaría diseñada una propuesta de capacitación para el docente tutor, que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria Caso: Montebello Academy, período escolar 2019?

Para llegar a esta respuesta se plantean las siguientes preguntas específicas durante el periodo escolar 2019 en la Unidad Educativa Montebello Academy:

- ¿Cuál es la percepción del docente tutor sobre su rol en relación a los casos sociales de los estudiantes? Y ¿Asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental?
- ¿El tutor ha sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial?

¿Cuánto conoce sobre las rutas y protocolos? ¿Se siente respaldado y asesorado por el DECE?

- ¿Qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial son las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores?
- ¿Están todas estas nociones, herramientas y habilidades integradas a manuales, lineamientos y programas de capacitación desde el Ministerio de Educación? Y si lo están ¿Han sido socializadas y difundidas, de tal manera que los tutores conozcan de su existencia, valía y las utilicen como orientadoras en este aspecto de su rol de tutoría?
- ¿Cuál es el contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria?

- ¿Por qué se da un contraste entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria?

### 3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

#### **Objetivo General:**

Diseñar una propuesta de capacitación para el docente tutor, que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria. Caso: Montebello Academy, período escolar 2019.

#### **Objetivos Específicos:**

- Sondear cuál es la percepción del docente tutor sobre su rol en relación a los casos sociales de los estudiantes Y si asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental.
- Conocer si el tutor a sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial.
- Determinar cuánto conoce sobre las rutas y protocolos y si en general se siente respaldado y asesorado por el DECE.
- Identificar qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria.
- Determinar qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial son las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores.
- Contrastar entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria.
- Determinar las causas por las que existe un contrastar entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la

Unidad Educativa Montebello versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria.

#### **4. JUSTIFICACIÓN:**

Problemáticas sociales como el abuso de sustancias psicotrópicas, patrones de violencia, negligencia, discriminación, suicidios, y en general transgresiones a Derechos Humanos, son abordados desde algunos sectores y desde algunas profesiones, utilizando varios enfoques para intervenir, por ejemplo, el enfoque asistencialista, el humanista, la gestión casos, la intervención en crisis, el enfoque sistémico, entre otros. Sin embargo, en todos ellos se considerará al aspecto preventivo como el ideal, ya que la reivindicación de derechos o la reinserción familiar podrían conllevar secuelas de tipo psicosocial que requieran procesos de acompañamiento, y en ocasiones se cruzarán las variables del acceso económico y la poca valoración de este tipo de procesos, impidiendo o entorpeciendo alcanzar su bienestar integral. Por su parte, en el ámbito educativo se pueden detectar y abordar problemáticas sociales desde su origen, esto quiere decir que, al enfocarse en las problemáticas sociales en el ámbito educativo, existirán mayores probabilidades de prevención y por ende menores afectaciones psicosociales.

Dentro del ámbito educativo los profesionales del DECE realizan el acompañamiento en problemáticas sociales, ya sea para prevenir, detectar, derivar o dar seguimiento a todos los casos en pos del bienestar integral de la comunidad educativa y principalmente de los estudiantes. Su interés principal será acompañar el proceso formativo propiciando que se cumpla el interés superior del niño. Como se ha determinado en apartados anteriores, los profesional DECE tendrán como su soporte directo en al aula a sus compañeros los docentes tutores, quienes deberían compartir y cumplir este objetivo trascendental.

Queda implícito que el ejercicio del rol de tutoría en lo relacionado a casos sociales, puede ser un gran aporte para prevención de problemáticas sociales y que de hecho si se lo desarrolla desde esa perspectiva, se constituiría como un rol vital para el bienestar integral dentro del ámbito educativo. Será el tutor quien a partir de la valoración de su rol realice observaciones intencionadas, planifique horas de clase de acuerdo a un diseño curricular, realice resoluciones de conflicto, aborde necesidades emocionales básicas, etc., y con ello se constituya en un agente de referencia para sus estudiantes y los profesionales DECE.

A la par, en el escenario legal se debe considerar que mientras el modelo de consejería estudiantil siga vigente a nivel nacional con el acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-000046-A, serán los docentes tutores los que ejerzan el primer filtro de intervención, detección y derivación, por ello deben estar capacitados para ello ya que sí existen herramientas legales y psicosociales disponibles que se pueden socializar para ejercer ese rol lo más asertivamente posible.

En un nivel doméstico, la Unidad Educativa Montebello Academy promueve el desarrollo integral de los alumnos y facilita herramientas de derivación de casos a todos los docentes confiándoles intervenciones de primer nivel, por ello complementar las nociones, herramientas y habilidades para los tutores constituirá un aporte que podría convertirse incluso en un proceso de formación necesario previo al ejercicio de tutoría.

El diseñar una propuesta de capacitación para el docente tutor; que facilite las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria. Caso: Montebello Academy, período escolar 2019, puede constituirse en un punto de análisis del rol del DECE, de la interacción DECE docente tutor, de la concepción y valoración del rol del tutor desde su propia perspectiva, del reconocimiento de lo necesario para ejercer este rol, y del diseño de un programa contextualizado. Convirtiéndose esta investigación y su propuesta en un posible punto de partida para otras propuestas que apuntan al bienestar integral en el ámbito educativo.

## **5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:**

Para desglosar el paraguas bajo el que se ampara esta propuesta se abordará el marco teórico que la cobija, el marco legal al que se circunscribe y se ampliará la visión integral de esta temática mediante la recopilación de algunos trabajos de investigación que dan algunas pautas y proponen otras variables para tener en cuenta.

Toda interacción social tiene la potencialidad de inferir en el bienestar de un individuo, al centrarse en la práctica educativa, es evidente que esta puede aportar, afectar o facilitar elementos como la construcción de identidad, de autoestima, de habilidades sociales, etc... todo ello mientras a la par se desarrolla el currículo académico con los estudiantes. Sumando a este hecho, los grupos estudiantiles atravesarán por diversidad de complejidades física, psicológicas y sociales propias de su edad, su cultura y su coyuntura, dichas complejidades influirán en dinámicas como las prácticas y exigencias laborales, la dinámica familiar, los estilos de paternidad, el acceso a tecnologías, entre varios fenómenos sociales que delimitarán un escenario de partida.

La comunidad educativa se encontrará entonces en un escenario de gran envergadura, donde será importante exigir la definición de roles, el trabajo en red y sobre todo el caminar hacia el bienestar integral y la responsabilidad social como fin último. Por ello se torna muy relevante el conocer y analizar si quienes están mediando la detección, abordaje y derivación de casos en su ámbito social, son conscientes de la relevancia que tiene este rol de apoyo, las herramientas y habilidades con las que cuentan y la potencialidad que existe en procesos de formación y capacitación, partiendo de los recursos existentes tanto por los acercamientos teóricos como por la institucionalidad, todo ello en función del bienestar integral.

Al referirse al bienestar como el objetivo clave al que apuntarán las acciones de todos los miembros de la comunidad educativa, será necesario delimitar lo que implicará esta conceptualización. “Durante años el tema fue objeto de debate filosófico y sociológico; se creyó que sentirse satisfecho con la vida estaba muy relacionado con la inteligencia, la apariencia física o las buenas condiciones económicas.” (Casullo, 2002) “Ha sido asimilado a disponibilidad de ingresos, por encima o por debajo de un cierto umbral; asociado a la satisfacción de necesidades básicas requeridas para la supervivencia; entendido como manejo de distintos tipos de riesgos; y considerado como la libertad para alcanzar aquello que se considera valioso ser o hacer a partir de capacidades funcionales como la educación y la salud.” (Martinez, 2007)

Al bienestar se lo ha definido desde diversos enfoques y todos tendrán validez al ser referidos por un individuo o colectivo, en ese sentido la dimensión abstracta del concepto crece, por ello en esta propuesta se transversalizará al bienestar con los Derechos Humanos dentro del Desarrollo Humano Sostenible.

Al articular la noción de bienestar atravesada por un enfoque de Derechos Humanos y enmarcada en el Desarrollo Humano Sostenible, será imperativo generar una práctica docente consciente e intencionada, y alineada a estos objetivos. Esta temática constituye una de las aristas de la presente investigación.

Una muestra de la incorporación de estos elementos se evidencia en el modelo de consejería estudiantil que incluye el enfoque de bienestar que se persigue. Estos ideales teóricos marcan una ruta a seguir, ruta que estará enmarcada en un contexto jurídico que es necesario abarcar.

En el Plan Nacional del Buen Vivir se especifica en muchos apartados a la universalización de la educación como una estrategia para combatir la pobreza, mejorar la calidad de vida y también ampliando una visión integral del bienestar al que se apunta.

Por su parte la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en su CAPÍTULO SEXTO DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Art. 15 plantea lo que se entenderá como comunidad educativa y su rol promotor de integración para el desarrollo y bienestar común.

El modelo de consejería estudiantil referirá también un encuadre legal para el ejercicio del rol de sus profesionales y docentes tutores.

Luego de revisar brevemente el paraguas legal que cubre esta propuesta, se debe considerar el tercer componente a tener en cuenta, siendo estas las investigaciones previas relacionadas al tema ya que aportarán a la comprensión integral de la temática. En la revisión de estas investigaciones se ha tratado de abordar algunas variables que influyen en el motivo de investigación, entre ellas la relación con las familias, los procesos para fortalecer habilidades psicosociales y hábitos saludables en escolares, el desbordamiento y red de apoyo institucional, entre otras.

Una de las investigaciones referidas es la Merchante, C. V., & Miranda, J. G. Del 2018, titulada: Representaciones sociales, profesorado y familia, esta busca describir las representaciones sociales que tiene el profesorado respecto a la sociedad y la familia que limitarán su interrelación. ¿Cuál será la noción que tiene sobre su rol el docente tutor frente a la sociedad? “El profesorado se encuentra desbordado, fruto de la incertidumbre generada por el cambio social, y busca entre sus funciones los roles que le definan y sitúen en el nuevo contexto...” (Miranda & Merchante, 2018)

Esta sensación de desborde ante las problemáticas sociales contaría con un alivio si se contara con un sistema familiar de referencia y apoyo sostenido a procesos formativos. Pero partiendo del análisis del rol de la familia como referencia, se pueden identificar algunas tipologías discursivas dentro del estudio de *Representaciones sociales y profesorado, desarrollo por Merchante y Girón*, en el indican que hay docentes que se vinculan directamente con la familia por sentirle una función social en su ejercicio profesional, existen también docentes que solo se mantienen observantes inactivos y finalmente, y finalmente hay docentes que perciben que este no es su rol, ya que la formación académica constituye su única obligación.

Sobre las percepciones de las familias también existen trabajos investigativos que orientan la discusión, uno de ellos es de Gomilla M y Pacual B, sobre la participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación, publicado en el 2015. En este documento se concluye que existen construcciones sociales mutuas (docentes:

familias) sobre los roles a ejercer que limitan la interacción y el apoyo, pone como ejemplo la necesidad de familias involucradas en procesos, y el recelo paralelamente incoherente por compartir el proceso formativo con los mismos. Se concluye que existen construcciones sociales importantes que delimitarán la forma en la que perciben los docentes el rol social que tendrán, y se pueden analizar las concepciones, estrategias y actitudes que asumirán en función de dichas construcciones. Identifica también que se debe re-considerar el proceso de formación del profesorado ya que, al tener un trabajo cercano y constante con las familias, es relevante el conocer pautas de comprensión y abordaje general con las mismas. El no abordaje de estas temáticas terminaría generando prejuicios e indisposiciones hacia las familias.

En un elemento complementario, en el **2016 se publicó el artículo sobre el estudio Efectividad del proceso de formación de escolares de 32 colegios públicos en habilidades psicosociales y hábitos saludables en Engativá-Bogotá D.C. Aquichan (Mantilla-Uribe BP, Hakspiel-Plata MC, Guerrero-Parra NC, Niño-Bautista L, Mantilla- Hernández LC, Cárdenas-Herrera MS.)** Este estudio se plantea por objetivo el evaluar la efectividad del trabajo realizado por docentes para fortalecer habilidades psicosociales y hábitos saludables en escolares. Pese a que la investigación no pretende centrarse en el estudiante, se recoge para el presente trabajo porque se evidencia que se considera a los docentes como parte de los actores que dotarán de habilidades psicosociales a los estudiantes, y ante ello, surge una interrogante, ¿Están los docentes de acuerdo con estos procesos? El estudio cita “Los mejores resultados en habilidades sociales y cognitivas y los deficientes en habilidades para el control de emociones concuerdan claramente con las prioridades que el colectivo docente le dio a su trabajo con los escolares..., lo cual muestra la efectividad de la labor docente cuando esta se hace con interés y compromiso.” (Mantilla-Uribe BP, Hakspiel-Plata MC, Guerrero-Parra NC, Niño-Bautista L, Mantilla-Hernández LC, 2016) Ello evidencia la relación directa en el reconocer y validar el rol designado para su aporte significativo a las propuestas en pro del bienestar estudiantil.

La investigación citada también arroja resultados muy favorables y experiencias significativas en los estudiantes y docentes, y de este apartado surge la interrogante... ¿Con reconocer la importancia de este rol, tendremos automáticamente las herramientas suficientes para ejercerlo? Cuando se realizan este tipo de intervenciones surge una interrogante aún más profunda... estas habilidades que vamos a promover, ¿las tenemos, las identificamos, las aplicamos?, en general ¿Cómo están las habilidades psicosociales de los docentes? (este será otro punto de la investigación propuesta).

Para indagar sobre las habilidades psicosociales de los docentes inicialmente se realiza la lectura del trabajo de **Díaz S, González C, y Jaramillo S. Aproximación a las problemáticas**

**psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito en Bogotá, publicado en el 2006.** El estudio se centra en el bienestar psicosocial de los docentes ante problemáticas de su ejercicio profesional, y como resultados plantea los “relatos dominantes” o categorías construidas para agrupar reiteradas posturas.

“Uno de los que ha cobrado más fuerza -el cual dio origen a esta investigación-, dice que **los maestros se están enloqueciendo porque las exigencias implementadas** por la ley 715 de 2001 son tantas y tan desproporcionadas, que los docentes ya no dan abasto con tantas demandas.

**Al verdadero docente lo hace la vocación.** El relato del docente vocacional también incluye alusiones al maestro que llegó a la **docencia por falta de oportunidades** y no por vocación.” (Díaz, González, & Jaramillo, S, 2006)

Como recomendaciones citadas, el estudio sugiere a la secretaria de educación de Bogotá: Consolidar equipos especializados de apoyo psicosocial para las escuelas, buscando prevenir e intervenir sobre las dificultades de la población de menores y sus familias. Estos equipos en nuestro país son los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). Si el docente tutor ejerce su rol adecuadamente antes casos sociales, y remite al DECE, ¿Está el DECE en capacidad de abordarlo interdisciplinariamente? ¿El número de estudiantes asignados al consejero estudiantil facilitará el abordaje oportuno?, ¿Qué sucede en el acompañamiento con las instituciones enlazadas (instituciones donde el consejero estudiantil solo trabajo ciertos días)?

Tutores y consejeros estudiantiles asumirán un rol que está determinado por el Ministerio de Educación. Y si la expectativa que se tiene del docente; para el abordaje social de casos y prevención mediante formación en valores y otros, es tan alta ¿Cuáles son las herramientas que ha ofertado el Ministerio de Educación? ¿Cómo está valorado el contenido de las mismas? ¿Los procesos de difusión y réplica que se han implementado para las mismas, son efectivos? ¿Los docentes sienten que el Ministerio es un referente en contenidos y capacitación para el ejercicio ideal de este rol social? La presente propuesta pretende responder a estas incógnitas al conocer los lineamientos, modelos, rutas, protocolos, y guías de acción entre otros que existan.

Todas estas certezas e interrogantes acompañan a la presente propuesta.

## 6. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

Objetivos Específicos	Variables	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
Sondear cuál es la percepción del docente tutor sobre su rol en relación a los casos sociales de los estudiantes Y si asume el tutor la relevancia de este aspecto de su rol a la par de lo académico y comportamental.	Percepción del tutor	Lo que a su juicio emite como una verdad.	Opinión personal Opinión fáctica	Comentario de respuesta a entrevista. Comentarios emitidos durante la observación.
	Valoración de relevancia	Consideración en función de la que se designan criterios de ponderación.	Relevancia alta Relevancia media Relevancia baja	
Conocer si el tutor a sido formado o capacitado para reconocer pautas generales en trasgresión a derechos y otras problemáticas de tipo psicosocial.	Formación y capacitación docente	Proceso teórico-práctico que dota de nociones, habilidades y/o herramientas en un campo del saber.	Sesiones de estudio Trabajo autónomo y/o grupal Lecturas Estudios de caso, talleres u otros	Comentario de respuesta a entrevista. Comentarios emitidos durante la observación.
Determinar cuánto conoce sobre las rutas y protocolos y si en general se siente respaldado y asesorado por el DECE.	Rutas y protocolos	Procedimiento detallado que describe paso a paso un camino a seguir	Ruta para violencia intrafamiliar de consumo de estupefacientes para resolución de conflictos	Comentario de respuesta a entrevista. Comentarios emitidos durante la observación.
	Asesoría DECE	Estrategia de acompañamiento desde un profesional o experto en un campo del saber	Sesiones de retroalimentación Análisis de casos Intervención en crisis	
Identificar qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria.	Nociones a relacionadas casos sociales	Percepción personal sobre temáticas relacionadas a casos sociales	Percepción sobre protección a derechos Percepción sobre priorización de atención de casos Percepción sobre construcción de autoestima Percepción sobre resolución de casos Percepción sobre intervención en crisis Percepción sobre formación axiológica	Comentario de respuesta a entrevista. Comentarios emitidos durante la observación.

	Habilidades a relacionadas a casos sociales	Desarrollo de una competencia adquirida relacionada a temáticas de casos sociales	Habilidades en protección a derechos Habilidades para la priorización de atención de casos Habilidades para la construcción de autoestima Habilidades para la resolución de casos Habilidades para la intervención en crisis Habilidades para la formación axiológica	Comentario de respuesta a entrevista. Comentarios emitidos durante la observación.
	Herramientas a relacionadas a casos sociales	Mecanismos funcionales relacionados a temáticas de casos sociales	Herramientas para la protección a derechos Herramientas para la priorización de atención de casos Herramientas para la construcción de autoestima Herramientas para la resolución de casos Herramientas para la intervención en crisis Herramientas para la formación axiológica	Comentario de respuesta a entrevista. Comentarios emitidos durante la observación.
Determinar qué nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial son las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria por parte de los docentes tutores.	Nociones a relacionadas a casos sociales	Percepción ideales sobre temáticas relacionadas a casos sociales	Percepción sobre protección a derechos Percepción sobre priorización de atención de casos Percepción sobre construcción de autoestima Percepción sobre resolución de casos Percepción sobre intervención en crisis Percepción sobre formación axiológica	Especificaciones en teóricos sobre bienestar y especificaciones en normativas, reglamentos e instructivos emitidos por el Ministerio de Educación.
	Habilidades a relacionadas a casos sociales	Descripción de una competencia ideal relacionada a temáticas de casos sociales	Habilidades ideales en protección a derechos Habilidades ideales para la priorización de atención de casos Habilidades ideales para la construcción de autoestima Habilidades ideales para la resolución de casos Habilidades ideales para la intervención en crisis Habilidades para la formación axiológica	Especificaciones en teóricos sobre bienestar y especificaciones en normativas, reglamentos e instructivos emitidos por el Ministerio de Educación.

	Herramientas a relacionadas casos sociales	Mecanismos funcionales ideales relacionados a temáticas de casos sociales	Herramientas ideales para la protección a derechos Herramientas ideales para la priorización de atención de casos Herramientas ideales para la construcción de autoestima Herramientas ideales para la resolución de casos Herramientas ideales para la intervención en crisis Herramientas ideales para la formación axiológica	Especificaciones en teóricos sobre bienestar y especificaciones en normativas, reglamentos e instructivos emitidos por el Ministerio de Educación.
Contrastar entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria.	Contrastar	Comparar o triangular la información de una fuente con la información de otra, enmarcando sus diferencias y/o similitudes.	Muchas diferencias Algunas diferencias Pocas diferencias  Muchas similitudes Algunas similitudes Pocas similitudes	Triangulación de las respuestas obtenidas en los objetivos 1-4 versus los estándares determinados en el objetivo 5
Determinar las causas por las que existe un contrastar entre las nociones, habilidades y herramientas de tipo legal y psicosocial que conocen y manejan los docentes tutores de la Unidad Educativa Montebello versus las necesarias para la detección, abordaje inicial y derivación de casos sociales de los alumnos de primaria.	Causas	Conjunción de variables que propician un escenario específico que desencadena en efectos puntuales y a su vez parte de causales propias.	Causas estructurales Causas contextuales Causas coyunturales	Análisis de la triangulación del objetivo 6 a la luz del objetivo 5

## 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se amparará en el enfoque cualitativo ya que busca entender el ejercicio del rol de tutoría desde algunas variables como su propia percepción del rol. “La investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes.” (McMillan & Schumacher, 2005)

En cuanto al nivel y tipo de investigación, se desarrollará una de tipo descriptiva “Descripción de la situación problemática y justificación de la investigación (fase descriptiva).” (Hurtado, 2010) Posteriormente se desarrollará una fase proyectiva “La investigación proyectiva tiene como objetivo diseñar o crear propuestas dirigidas a resolver determinadas situaciones” (Hurtado, 2010)

La unidad de estudio la constituirá la Unidad Educativa “Montebello Academy” y los informantes claves serán los 8 docentes que fungen como tutores de la sección primaria.

Las fuentes que se utilizarán son de tipo documental y de campo, es decir será un diseño de tipo mixta. Las fuentes de tipo documental la constituyen las normativas, guías, etc., emitidas por el Ministerio de Educación para el ejercicio de dicho rol. Las fuentes de campo serán los docentes principalmente.

Existirán dos técnicas principales que se utilizarán para la recolección de información, la observación estructurada y las entrevistas. Para analizar los resultados se utilizará la “Triangulación de fuentes que consiste en obtener información acerca de los eventos de estudio, proveniente de fuentes variadas: actores diversos de una situación o hecho, documentos, diarios y registros. Permite tanto complementar información como corroborarla.” (Hurtado, 2010)

## 8. CONTENIDO PRELIMINAR

Páginas preliminares: Portada, Aprobación del Tutor, Índice, Resumen

Introducción

Capítulo I Planteamiento del Problema

1.1 Formulación del Problema

1.2 Objetivos General y Específicos

1.3 Justificación de la Investigación

Capítulo II Formulación Teórica

2.1 Antecedentes de la Investigación

2.2 Bases teóricas

2.3 Bases Legales

Capítulo III Marco Metodológico

3.1 Diseño y Tipo de Investigación

3.2 Unidad de Estudio (Población/Muestra o Escenarios/Sujeto Informante clave) 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.4 Técnica de análisis de resultado.

Capítulo IV Presentación y Análisis de Resultados

Capítulo V Presentación de Propuesta (Aplica sólo para Investigaciones de tipo proyectiva)

Capítulo VI Evaluación de la Propuesta (Aplica sólo para Investigaciones de tipo evaluativa)

Conclusiones y Recomendaciones

Referencias Bibliográficas

## 9. CRONOGRAMA

COMPONENTES	MESES DE DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Páginas preliminares: Portada, Aprobación del Tutor, Índice, Resumen	X												
Introducción											X		
Capítulo I Planteamiento del Problema		X	X										
Capítulo II Formulación Teórica				X	X								
Capítulo III Marco Metodológico						X	X						
Capítulo IV Presentación y Análisis de Resultados								X	X				
Capítulo V Presentación de Propuesta (Aplica sólo para Investigaciones de tipo proyectiva)									X	X			
Conclusiones y Recomendaciones											X		
Referencias Bibliográficas												X	

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borgobello, A., Sanjurjo, L., & Sartori, M. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas 1. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. doi:<http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>
- Brener, N., & Demissie, Z. (2018). Counseling, psychological, and social services staffing: policies in US school districts. *American journal of preventive medicine*, 54(6), S215-S219.
- Díaz Granados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales ya los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de estudios sociales*, (23), 45-55.

- Fernando de la Puente, F. (2011). Ser tutor hoy, una tarea complicada pero apasionante. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 18-22.
- Franco, E. L. (1996). La formación del tutor un desafío a la innovación. *Revista complutense de educación*, 7(1), 69.
- Giró, J., y Andrés, S. (2015). Familias y escuelas: nuevas reivindicaciones en el contexto de la crisis. *Desigualdad y democracia: políticas públicas e innovación social*. Red Española de Política Social (REPS).
- Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Mantilla-Uribe, B., Oviedo-Cáceres, M., del Pilar, Hernández-Quirama, A., & Hakspiel-Plata, M. (2015). Intervención educativa con docentes: Fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. *Revista De La Facultad Nacional De Salud Pública*, 33(3),
- Marquès, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Recuperado de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes\\_funciones.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf)*.
- Merchante, C. V., & Miranda, J. G. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. *Ehquidad*, (10), 67-88. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2073292521?accountid=13357>
- Natascha, R. E., & Paulo, V. B. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: Una revisión sistemática. *Revista Complutense De Educación*, 29(2), 595-611. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Olivares García, M. Á., Huertas, L., & Gutiérrez-Arenas, M. P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Primaria. El caso de Córdoba.
- Pérez-Agote, J. M. (2012). Cambio social y educación. Desafíos de la crisis educativa de la modernidad. En A. Trinidad Requena y J. Gómez González (coord.). *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez-Angarita, J. (2017). The communicative dimension in medical training: A proposal to strengthen the doctor-patient relationship. *Revista De La Facultad De Medicina*, 65(4), 641-648. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.59892>
- Tapias, M. G. (2001). *Elaboración, aplicación y evaluación de un modelo de acción tutorial para el desarrollo socio-personal del alumnado de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito de un colegio rural agrupado* (Disertación Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED).