



MODALIDAD

PONENCIA



CONGRESOS PI  
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

**ENFOQUE DE DERECHOS COMO ARTICULADOR DE DINÁMICAS  
ENTRE ESTUDIANTES, PADRES Y ESCUELA**

**EXIGIBILIDAD DE DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN  
SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR  
MEDIANTE SU RECONOCIMIENTO COMO ACTORES SOCIALES Y LA  
ASUNCIÓN DE ROLES Y RESPONSABILIDADES DE LOS ENTORNOS  
FAMILIA, ESCUELA Y GRUPO SOCIAL**

**Josué Villarreal Puga**  
**Institución a la que pertenece: Fundación Mariana de Jesús**  
**Ecuador**

**RESUMEN.**

Las dinámicas relacionales en el contexto educativo son altamente complejas, lo que vuelve difícil establecer acciones de apoyo en casos de riesgo psicosocial. Esta investigación con enfoque cualicuantitativo buscó articular la dinámica contextual de niños, niñas y adolescentes (NNA<sup>1</sup>) en situación de riesgo psicosocial en el ámbito escolar en función del enfoque de derechos mediante el reconocimiento y asunción de roles, responsabilidades y corresponsabilidades de los entornos familia, escuela y grupo. Con el fin de generar acciones de exigibilidad de derechos y protección integral desde los distintos actores. Como resultado de este proceso se logró desarrollar planes de acción conjuntos entre la escuela, los padres de familia (PPFF<sup>2</sup>) y el proyecto Centro de Refuerzo Escolar, Arte y Recreación (CREAR<sup>3</sup>) desde una visión que ubica a los derechos de los NNA como el centro del accionar. Reconfigurando y enriqueciendo las dinámicas del contexto social desde el interés superior del niño en concordancia con la doctrina de protección integral al fomentar en cada actor una constante reflexión sobre el reconocimiento de su rol y la importancia que conlleva el cumplirlo para superar las situaciones de riesgo psicosocial en el ámbito escolar.

---

<sup>1</sup> A partir de aquí se denominará con las siglas NNA al conjunto de niños, niñas y adolescentes.

<sup>2</sup> A partir de aquí se denominará con las siglas PPFF al conjunto de padres y madres de familia.

<sup>3</sup> A partir de aquí se denominará con las siglas CREAR al Centro de Refuerzo Escolar, Arte y Recreación.

## INTRODUCCIÓN.

El CREAM inició, en la ciudad de Quito - Ecuador, en el año de 1932 como la primera obra social que ofrecía servicios de cuidado y protección a niños que deambulaban en las calles y mercados. Fue creado por la Sra. María Augusta Urrutia. Años más tarde este centro formaría parte de un gran conjunto de programas de desarrollo social llevados a cabo por la Fundación Mariana de Jesús, la cual fue fundada en el año de 1939 por la misma señora.

Actualmente el proyecto busca contribuir a materializar la inclusión social de NNA entre 6 y 12 años y sus familias facilitando el cumplimiento de sus derechos, formación en responsabilidades y desarrollo integral. Para alcanzar este fin articula varias estrategias con la familia, la escuela y el grupo social en función del enfoque de derechos y responsabilidades, que permiten reorganizar el acceso y disfrute de los derechos de los NNA a la salud, alimentación, educación, protección especial, participación política y recreación.

La población que participa del proyecto está conformada por familias en situación de vulnerabilidad (Pizarro, 2001), por pobreza extrema, contextos de violencia e inestabilidad en sus estructuras y dinámicas. En consecuencia, los niños pertenecientes a estas familias tienden a desarrollar problemáticas académicas y conductuales en su entorno escolar, enfrentando condiciones de riesgo que muchas veces provocan la deserción escolar y la callejización.

En el año 2015, con el fin de encontrar nuevos mecanismos de apoyo para los NNA en situaciones de riesgo psicosocial en el ámbito escolar (Alianza para la Protección y Prevención del Riesgo Psicosocial en Niños, Niñas y Adolescentes, 2015) se propone canalizar estrategias de apoyo a través de un sistema de relaciones entre instituciones y actorías sociales renovadas desde la familia, la escuela, el estudiante y su grupo social con base en el enfoque de derechos y responsabilidades.

Para el desarrollo de estas estrategias se comprendió el contexto de las familias como un sistema de relaciones múltiples y diversas dentro del entramado social, en un contexto de racionalidad e incertidumbres combinados, que responden a una serie de factores y estímulos tanto internos como externos, portadores de una cosmovisión en parte heredada y en parte reconstruida a través de sus vivencias y decisiones (Hernández, 2011). Sistema que, al desenvolverse en el ámbito educativo formal, responde a un marco legal establecido y una estructura institucional.

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

El enfoque de derechos y responsabilidades, al ser utilizado como eje articulador, parte desde el reconocimiento de la individualidad del ser en los diversos entornos donde se desarrolla y el respeto a su constitución para avanzar hacia los roles y responsabilidades que tiene dentro de su contexto. El establecer este marco referencial de acción dentro del ámbito educativo, permite hacer un ordenamiento de los intereses y las prioridades de cada uno de los actores de la comunidad educativa en función del interés superior del niño y el favorecimiento del derecho a la educación. Dentro de este terreno se generan una serie de estrategias combinadas (Federación Española de Religiosos de Enseñanza, 2005) desde la familia, la escuela y el CREAM, todas orientadas desde los principios de responsabilidad y corresponsabilidad.

### **MÉTODO.**

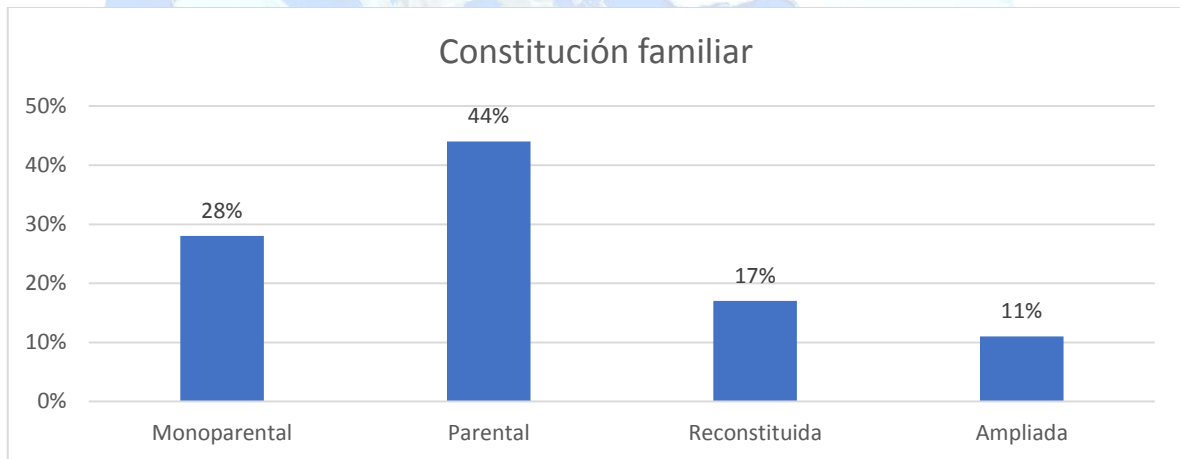
La investigación se centra en el análisis de 18 NNA de entre 6 y 12 años en situación de riesgo psicosocial en el ámbito escolar, que asisten al proyecto CREAM de la Fundación Mariana de Jesús, en la ciudad de Quito, durante el año lectivo 2016 - 2017. Se utilizó un enfoque cualicuantitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) para determinar las dinámicas contextuales y los comportamientos de los actores frente a los derechos y responsabilidades en el ámbito educativo. Los resultados fueron codificados en tablas estadísticas para facilitar su comprensión y establecer patrones de comportamiento dentro de un contexto o población. El método analítico (Maya, 2014) permitió observar de manera independiente cada uno de los elementos que componen el sistema de relaciones, con el fin de analizar a profundidad su composición y funcionamiento. El método sintético (Maya, 2014) facilitó la comprensión de cómo se articulan las partes del sistema, la lógica de su dinámica e interacciones al interior de la organización y con su entorno.

El análisis estadístico en primera instancia fue de carácter descriptivo, en donde se procesaron los datos socioeconómicos y contextuales de la población y la información obtenida de la medición de las variables de estudio; en segunda instancia, se realizó la estadística inferencial, en donde se analizó la respectiva correlación entre las acciones orientadas a la exigibilidad y cumplimiento de derechos frente los cambios en las conductas y actitudes de los actores para favorecer la mejora de la situación escolar de los NNA.

**DISCUSIÓN. CUADRO Y TABLAS.**

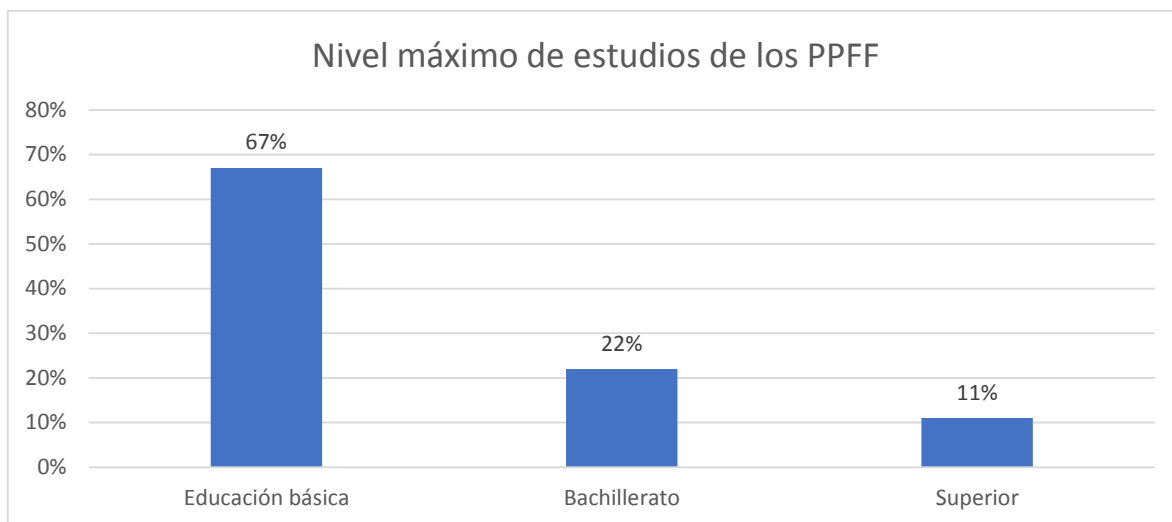
**ANÁLISIS CONTEXTUAL.**

Durante los meses de septiembre a noviembre de 2016 se realizó un estudio contextual para identificar la situación de las familias que asisten al CREAR. Para el análisis se utilizaron como instrumentos una ficha socioeconómica, salidas de observación en campo y observaciones en sitio dentro del espacio del proyecto. Como resultado se encontraron 18 casos de NNA con riesgo psicosocial en el ámbito escolar, las principales problemáticas, su frecuencia y los retos que constituyen a nivel escolar son los siguientes:

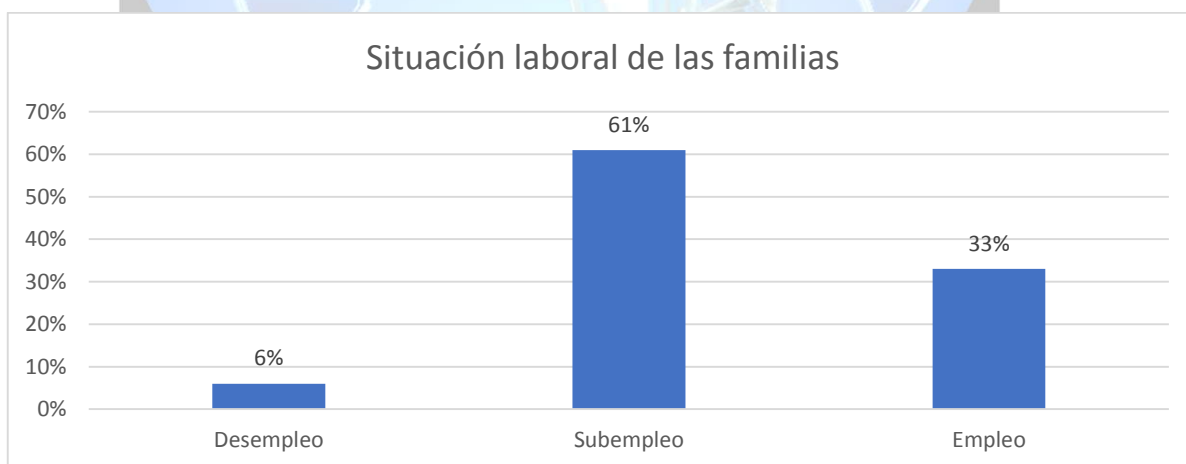


En el caso de las familias monoparentales, al ser uno de los progenitores quien debe realizar el rol de los dos, la cantidad de tiempo que puede dedicar al seguimiento y apoyo educativo hacia sus hijos se reduce significativamente. En las familias ampliadas y reconstituidas, en muchas ocasiones quienes asumen el rol de seguimiento y apoyo educativo no son responsables directos sobre los NNA, por lo tanto, el nivel de compromiso puede verse limitado.

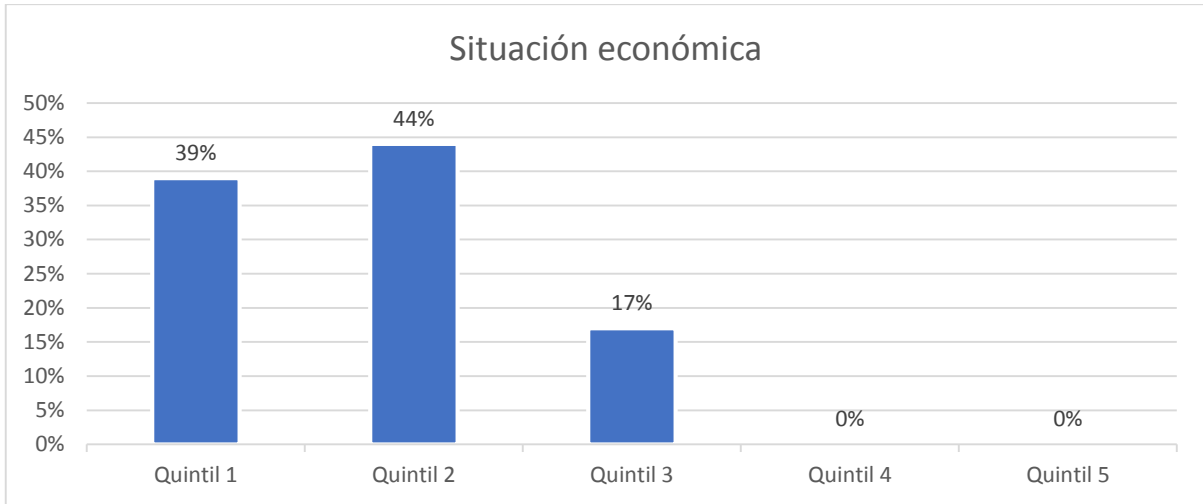
## MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION



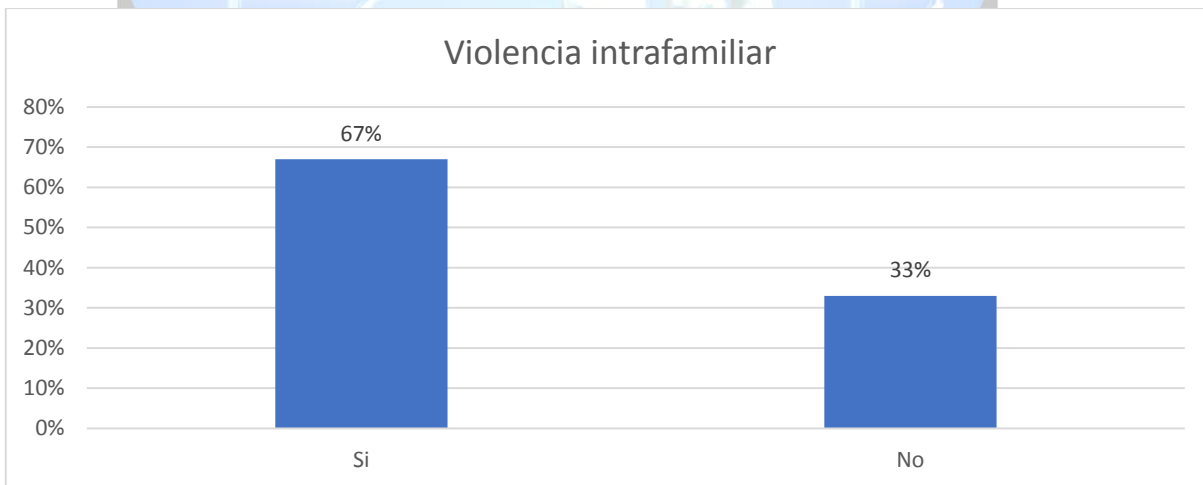
El nivel máximo de estudios alcanzado por los PPF en la mayoría de los casos es el de educación básica. Teniendo en cuenta que en el año 2010 se actualizó el Currículo de Educación y se mantuvo en constante cambio, el nivel de apoyo escolar que pueden brindar los PPF se ve limitado, en la mayoría de los casos.



Un porcentaje importante de PPF se encuentra en condiciones de subempleo, lo que significa que, realizan jornadas de trabajo mayores a las 40 horas semanales y reciben ingresos menores al salario básico establecido. Estas circunstancias pueden afectar a la cantidad de tiempo que los PPF dedican a sus familias.



Un total del 83% de las familias se encuentran dentro de los quintiles (INEC, 2008) 1 y 2 de ingresos económicos. Lo que puede condicionar la dotación de materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades escolares, además de, la calidad de alimentación que puede permitirse la familia.



La presencia de violencia intrafamiliar, además de afectar el bienestar físico y psicológico de los NNA, vuelve más altas las probabilidades de que ellos presenten conductas violentas en la escuela.

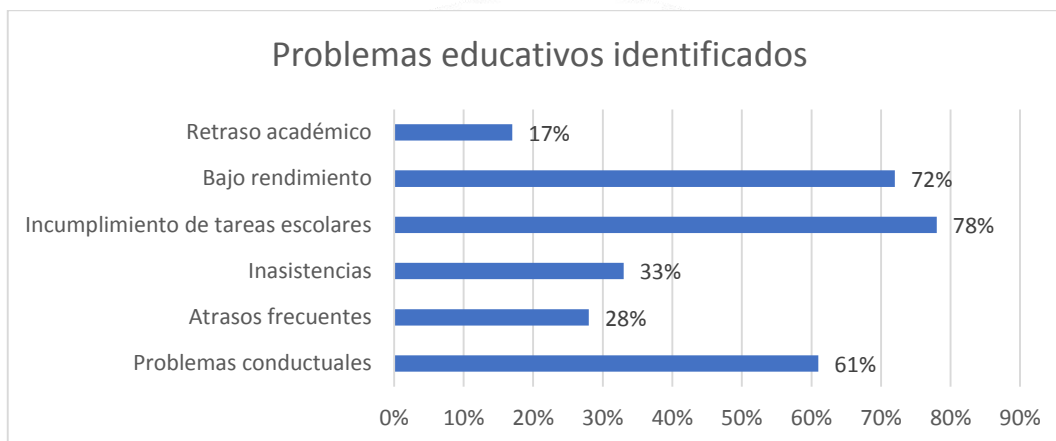
## PSYCHOLOGY INVESTIGATION

### ANÁLISIS SITUACIONAL DE LOS NNA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Para los meses de octubre y noviembre de 2016 se efectuó un estudio sobre la situación de los NNA en el ámbito escolar, este análisis consistió en una serie de visitas a las escuelas para recoger la impresión de los maestros, observaciones en sitio, test de diagnóstico pedagógico del Ministerio de Educación del Ecuador y recopilación de la información

## MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

proporcionada por los PPF en las fichas de inscripción. Las principales problemáticas son las siguientes:



Una vez identificadas las principales problemáticas escolares se estableció la frecuencia con que se presentan en función de las condiciones de riesgo psicosocial de la familia. El objetivo de este cruce de información fue la de encontrar posibles causas del origen de las problemáticas, confirmando o descartando las reflexiones iniciales del equipo de profesionales del proyecto. A su vez, esta información fue fundamental en el planteamiento de planes de apoyo conjunto.

**P I**  
PSYCHOLOGY INVESTIGATION



Tabla de frecuencia de problemáticas escolares según las condiciones de riesgo familiar.

Condiciones de riesgo/ problemáticas escolares	Familia				Nivel de estudios			Nivel de empleo			Nivel de ingresos económicos			Violencia intrafamiliar	
	Monoparental	Parental	Reconstituida	Ampliada	Básica	Media	Superior	Desempleo	Subempleo	Empleo	Q1	Q2	Q3	Si	No
Problemas conductuales	40%	75%	67%	50%	58%	100%	0%	0%	55%	83%	71%	63%	33%	75%	33%
Atrasos frecuentes	60%	25%	33%	0%	33%	0%	50%	0%	36%	17%	43%	13%	33%	25%	33%
Inasistencias	60%	25%	33%	50%	58%	25%	0%	0%	55%	17%	86%	0%	0%	50%	0%
Incumplimiento de tareas escolares	60%	75%	100%	100%	75%	75%	100%	100%	73%	83%	86%	63%	100%	75%	83%
Bajo rendimiento académico	80%	63%	100%	0%	83%	25%	50%	0%	82%	50%	100%	63%	33%	75%	67%
Retraso académico	20%	13%	33%	0%	17%	0%	50%	0%	18%	17%	29%	13%	0%	17%	17%

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

El incumplimiento de tareas escolares se presenta con mayor frecuencia en las familias reconstituidas y ampliadas, posiblemente debido a que por su configuración se torna más complejo la distribución del seguimiento escolar. La presencia de las diferentes problemáticas en el caso de las familias que tienen un nivel de estudios básico es un 23% mayor que el resto, posiblemente debido a que su nivel de estudios condiciona la calidad de apoyo que pueden brindar a nivel académico. La frecuencia con que se presentan las diferentes problemáticas entre las familias que tienen empleo y subempleo es hasta un 69% mayor que en las que se encuentran desempleadas, probablemente debido a la cantidad de tiempo que pueden dedicar a sus hijos. En el caso de las familias que se encuentran en el quintil 1 de ingresos económicos, presentan una frecuencia mayor de las problemáticas llegando a ser el incremento de hasta un 48%, probablemente debido a la cantidad de recursos que pueden asignar al desarrollo educativo de los NNA. En el caso de la violencia, quienes viven en entornos violentos tienen una probabilidad 56% mayor de presentar este tipo de conductas que los casos de entornos no violentos.

### **EXIGIBILIDAD DE DERECHOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR.**

El proyecto CREAR de la Fundación Mariana de Jesús realiza su trabajo mediante el enfoque de derechos y responsabilidades (Naciones Unidas, 2006), por esto, todo su accionar sigue siempre la misma línea. Dada la complejidad del contexto de las familias y de las problemáticas presentadas, este enfoque se presenta como una excelente alternativa para articular a los actores y organizaciones alrededor de un plan de acción que busque favorecer el bienestar de los NNA en el ámbito escolar. El mecanismo de estructuración de las dinámicas no es la visión objetiva, ni la experticia o experiencia individual de ninguno de los implicados, más bien, se trata de una serie de acciones orientadas desde la doctrina de protección integral (Prieto, 2012). que abordan las interacciones desde los roles, los derechos y las responsabilidades.

Desde una perspectiva de roles basada en el enfoque de derechos y responsabilidades, encontramos en primer lugar al Estado como garante del acceso a la educación; la familia es la principal responsable de asegurar el cumplimiento del acceso a la educación y de brindar las condiciones necesarias para el desarrollo educativo de los NNA; la escuela es ejecutora de las políticas educativas y corresponsable del desarrollo educativo; y finalmente las

organizaciones de la sociedad civil son facilitadores del cumplimiento de derechos. A su vez, cada actor cuenta con sus mecanismos de exigibilidad que garantizan el cumplimiento de sus derechos (Naciones Unidas, 2004).

Con esta base conceptual se diseñaron una serie de herramientas y acciones orientadas a la articulación de los actores desde el enfoque de derechos y responsabilidades. También, teniendo en cuenta el principio de interés superior del niño (López, 2015), se lo puso como centro del accionar y se empezó a generar planes conjuntos con el fin de mejorar la situación escolar de los NNA y desarrollar en cada actor mecanismos de exigibilidad que sirvan de energía dinámica para el sistema de relaciones. Los instrumentos fueron los siguientes:

- Visitas educativas: acercamientos a los maestros que buscan realizar un diagnóstico general de la situación de los NNA en los propios espacios donde se realiza el aprendizaje. Se recopila la visión de maestros, pares y de los propios NNA sobre su desempeño escolar y el nivel de apoyo que reciben desde sus familias.
- Asesorías educativas: destinadas a NNA, PPF y maestros, buscan transmitir herramientas especializadas a los actores que faciliten el cumplimiento de su rol, a la vez que se resuelven dudas y ejecutan planes individuales para superar las problemáticas.
- Apoyo en tareas escolares: a diario los NNA cuentan con el apoyo de un profesional para el desarrollo de sus tareas escolares.
- Talleres de refuerzo escolar: buscan reforzar las principales áreas en las que los NNA presentan dificultades, son dirigidos por un profesional en educación.
- Actas compromiso: una vez identificadas las acciones necesarias de cada actor para superar las problemáticas son plasmadas en documentos físicos que facilitan su seguimiento y evaluación.
- Asesorías psicológicas: dadas las características contextuales de las familias muchos de los factores de riesgo psicosocial pueden afectar el desarrollo educativo de los NNA, con el fin de minimizar la afectación la familia puede acceder a sesiones de asesoría que canalicen acciones de superación o minimización del impacto de estas circunstancias.

## MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION

- Terapias psicológicas: cuando las situaciones de riesgo psicosocial traen consigo problemáticas importantes, las familias pueden acceder a procesos de terapia que a través de un plan de intervención buscar superar o minimizar el impacto de estas circunstancias.
- Planes de acción conjunta: cuando las asesorías y compromisos individuales no son suficientes, es necesario articular el trabajo entre todos los actores directos, los planes conjuntos canalizan acciones entre PPF, NNA, maestros y CREA, con el fin de establecer de manera clara las acciones y compromisos que debe ejecutar cada actor para mejorar la situación. En ciertas ocasiones, cuando el caso lo amerita, se incluye a los DECE dentro de estos planes.
- Reuniones para establecimiento de compromisos formales: en casos de alta complejidad, en los que los planes de acción conjuntos no logran mejorar la situación de los NNA, se acude a reuniones de establecimiento de compromisos formales entre PPF, NNA, maestros, autoridades de las escuelas y CREA. Si las problemáticas no logran superarse, el caso es remitido a los organismos competentes para la exigibilidad y restitución de derechos.

Dependiendo de la complejidad del caso se utilizaron las herramientas que se consideraron necesarias. Sin embargo, para aplicarlas y obtener un resultado positivo siempre está implícito el deseo de superación de cada actor, su autoreconocimiento como sujeto de derechos y responsabilidades y el nivel de compromiso para con las estrategias planteadas. La combinación de las herramientas se hizo pensando en generar mecanismos de exigibilidad que tengan como centro a los NNA que seas sostenidos temporalmente hasta que por sí solos se configuren en dinámicas de exigir derechos y cumplir responsabilidades.

En la siguiente tabla se puede observar los resultados obtenidos luego de la aplicación de las estrategias a los 18 casos. No en todos ellos se utilizaron la totalidad de las herramientas, ya que, en los casos superados ya no hizo falta y en los casos no superados la familia decidió interrumpir el proceso. De la totalidad de los NNA 3 superaron sus problemas escolares, 12 mejoraron significativamente la situación y 3 no los superaron, estos últimos tampoco culminaron el proceso de mediación.

Nivel de involucramiento de los actores en las estrategias de mejora									
Estrategia / nivel de involucramiento	Superan las dificultades escolares			En proceso de mejora			No superan las dificultades escolares		
	NNA	PPFF	Escuela	NNA	PPFF	Escuela	NNA	PPFF	Escuela
Visitas educativas	100%	78%	100%	58%	44%	69%	44%	33%	56%
Asesorías educativas	100%	89%	100%	58%	53%	72%	44%	67%	44%
Apoyo en tareas escolares	89%	78%	89%	75%	53%	72%	56%	67%	66%
Talleres de refuerzo escolar	89%	x	x	56%	x	x	56%	x	x
Actas compromiso	100%	89%	89%	58%	69%	69%	44%	44%	67%
Asesorías psicológicas	83%	50%	x	73%	48%	x	x	x	x
Terapias psicológicas	67%	67%	x	70%	37%	x	x	x	x
Planes de acción conjunta	x	x	x	59%	67%	74%	x	x	x
Reuniones para establecimiento de compromisos formales	x	x	x	67%	67%	100%	x	x	x

Como es evidente, el nivel de involucramiento de los actores a nivel general es mucho mayor en los casos que llegan a superar los problemas escolares. De igual manera, quienes se encuentran en proceso de mejora presentan un porcentaje de involucramiento mayor al de los que no superan. Cabe recalcar que en los casos que se encuentran en proceso, el índice menor de involucramiento corresponde a los padres de familia, lo que muestra lo determinante que es su apoyo.

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

El proyecto CREAM al ser una organización de la sociedad civil ejerce un rol de mediación temporal, con el fin de generar vínculos e impulsar procesos de exigibilidad hasta que se sostengan solos. El nivel de mediación y desarrollo de mecanismos de exigibilidad en los diferentes casos es diferente (Gámez, 2007). En un primer nivel de mediación se trabaja de manera individual con NNA, PPF y maestros, dotándolos de herramientas que faciliten el cumplimiento de sus responsabilidades y haciendo seguimiento de su aplicación. En un segundo nivel de mediación, se parte del análisis de los derechos y responsabilidades de cada actor, el nivel de cumplimiento que se les está dando y las acciones que son necesarias para mejorar la situación actual. Estas acciones se recopilan como acuerdos formales, se les asignan tiempos y frecuencias con los que deben ser realizados y se establecen mecanismos de seguimiento. La confrontación entre los actores y el asumir acuerdos de manera pública genera un sentido de responsabilidad, desde y hacia los actores, que desencadena acciones secuenciales de exigibilidad de derechos, que a la larga logran sostenerse por sí solas. En un tercer nivel de mediación, los compromisos se vuelven formales pues se realizan ante los representantes de las instituciones, se detalla el accionar que seguirá cada actor y también las consecuencias de no hacerlo, pues en este nivel, llevados por el interés superior del niño, no es negociable ni está sujeto a la voluntariedad el cumplimiento de los derechos. Por lo tanto, en caso de no cumplirse los acuerdos, las organizaciones hacen uso de las facultades otorgadas por la ley para exigir el cumplimiento de derechos y que caso de no ser suficiente, se da conocimiento a los organismos de restitución correspondientes.

La exigibilidad de derechos desde un centro de protección en su rol de mediador social hacia la escuela y la familia genera una ruptura en la cotidianidad de las dinámicas, permitiendo una reconstrucción que reconoce a los NNA como actores sociales y sujetos de derechos (Touraine, 2013). Además, al existir esta confrontación que presiona a los actores hacia el cumplimiento de sus roles, se desencadena un proceso de autorregulación y redistribución de las fuerzas generadoras de dicha presión. En consecuencia, aunque en un momento inicial quién encabeza la exigibilidad de derechos es el centro de protección, mediante el proceso de autorregulación, cada uno de los actores empieza a generar sus propios mecanismos de exigibilidad. Desde una comprensión de sí mismos como sujetos de derechos y responsabilidades los NNA demandan de la escuela y sus familias la dotación de los recursos necesarios para su educación, el seguimiento oportuno a su desarrollo escolar,

el apoyo para superar los problemas académicos, el establecimiento de estrategias educativas acordes a su contexto e individualidad y el interés en su bienestar personal. A la vez que, se comprometen con la asunción responsable de las actividades que competen a su desarrollo educativo. En medida similar, el resto de actores pide cuentas a la escuela de su rol como corresponsable del desarrollo educativo, al centro de protección como facilitador del cumplimiento de derechos y a la familia como responsable principal del bienestar integral de los NNA.

Llevando todo esto al campo de la práctica y tomando como ejemplo uno de los compromisos más comunes. En el caso de los NNA que presentan incumplimiento frecuente de sus tareas escolares se pide de ellos que copien sus tareas en el diario escolar; a los maestros que firmen las tareas copiadas para asegurarse de que las llevan; al CREAM revisar la firma del maestro y apoyar al NNA en el desarrollo de sus tareas; y a los padres la revisión de la firma del maestro, la revisión, corrección y complementación de las tareas de sus hijos. Al estar todos los actores al tanto de estos acuerdos, se generan mecanismos de exigibilidad y presión para su cumplimiento, encontrándonos circunstancias en las que el niño exige a su maestro la firma de sus tareas o a sus padres la revisión de ellas; en las que el CREAM notifica a los padres que no se copiaron las tareas y pide de ellos el seguimiento hacia su hijo; maestros enviando notificaciones en el diario por el incumplimiento de deberes y exigiendo el apoyo apropiado hacia el CREAM; y otro tipo de circunstancias similares en las que cada actor se implica en cumplir con sus responsabilidades y exige a los otros que también lo hagan. Esto abre líneas de comunicación permanentes y tiende a generar hábitos. También da voz a los NNA transformándolos en actores sociales pues generalmente se minimiza el peso que ellos tienen a la hora de exigir sus derechos. Este ejercicio de reconocer que se posee derechos y se puede exigirlos, pero a su vez, se tiene responsabilidades que serán exigidas, es la fuerza que activa la dinámica entre actores y sus interacciones, luego de un tiempo, a pesar de que el agente mediador salga, los hábitos pueden mantenerse. Claramente, los buenos resultados dependerán del nivel de implicación de cada actor.

Como resultado de este proceso se logró desarrollar planes de acción conjuntos entre la escuela, los padres de familia y el proyecto CREAM desde una visión que ubica a los derechos de los NNA como el centro del accionar. Reconfigurando y enriqueciendo las dinámicas del contexto social desde el interés superior del niño en concordancia con la doctrina de

## **MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

protección integral (Ávila & Corredores, 2010) al fomentar en cada actor una constante reflexión sobre el reconocimiento de su rol y la importancia que conlleva el cumplirlo para superar las situaciones de riesgo psicosocial en el ámbito escolar.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Alianza para la Protección y Prevención del Riesgo Psicosocial en Niños, Niñas y Adolescentes. (2015). Guía para la intervención integral de prevención de los riesgos psicosociales en niños, niñas y adolescentes. Lima.
- Ávila, R., & Corredores, B. (Eds.). (2010). Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: Hacia la consolidación de la doctrina de protección integral. Quito: UNICEF.
- Federación Española de Religiosos de Enseñanza. (2005). Medidas de refuerzo y apoyo educativos en la enseñanza obligatoria. Guía práctica (Edelvives). Madrid: FEREC-CECA.
- Gámez, N. (2007). El paradigma de la mediación: crítica y perspectivas. *Mediaciones Sociales*. 1 (2), pp 195-213.
- Hernández, D. (2011). Enfoque Histórico-Cultural, Complejidad y Desarrollo Humano en una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipadora. In *En Simposio: El enfoque histórico-cultural. Complejidad y transdisciplinareidad*. La Habana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F.: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado a partir de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2008). Medidas de pobreza y extrema pobreza por ingresos, resumen ejecutivo. Quito.



- López, R. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 13 (1), pp 51-70.
- Maya, E. (2014). Métodos y Técnicas de Investigación. Una propuesta ágil para la presentación de trabajos científicos en las áreas de arquitectura, urbanismo y disciplinas afines. México D.F.: Universidad Autónoma Nacional de México. Recuperado a partir de [http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos\\_y\\_tecnicas.pdf](http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf).
- Naciones Unidas. (2004). Los Defensores de los Derechos Humanos: Protección del Derecho a Defender los Derechos Humanos. New York.
- Naciones Unidas. (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Nueva York y Ginebra.
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. (Naciones Unidas). Santiago de Chile.
- Prieto, O. (2012). Doctrina de Protección Integral y contexto para el análisis de la población adolescente en condición de calle en Costa Rica. Revista de Ciencias Sociales. 4 (138). Universidad de Costa Rica. San José.
- Touraine, A. (2013). La fin des sociétés. Paris.

## RESEÑA

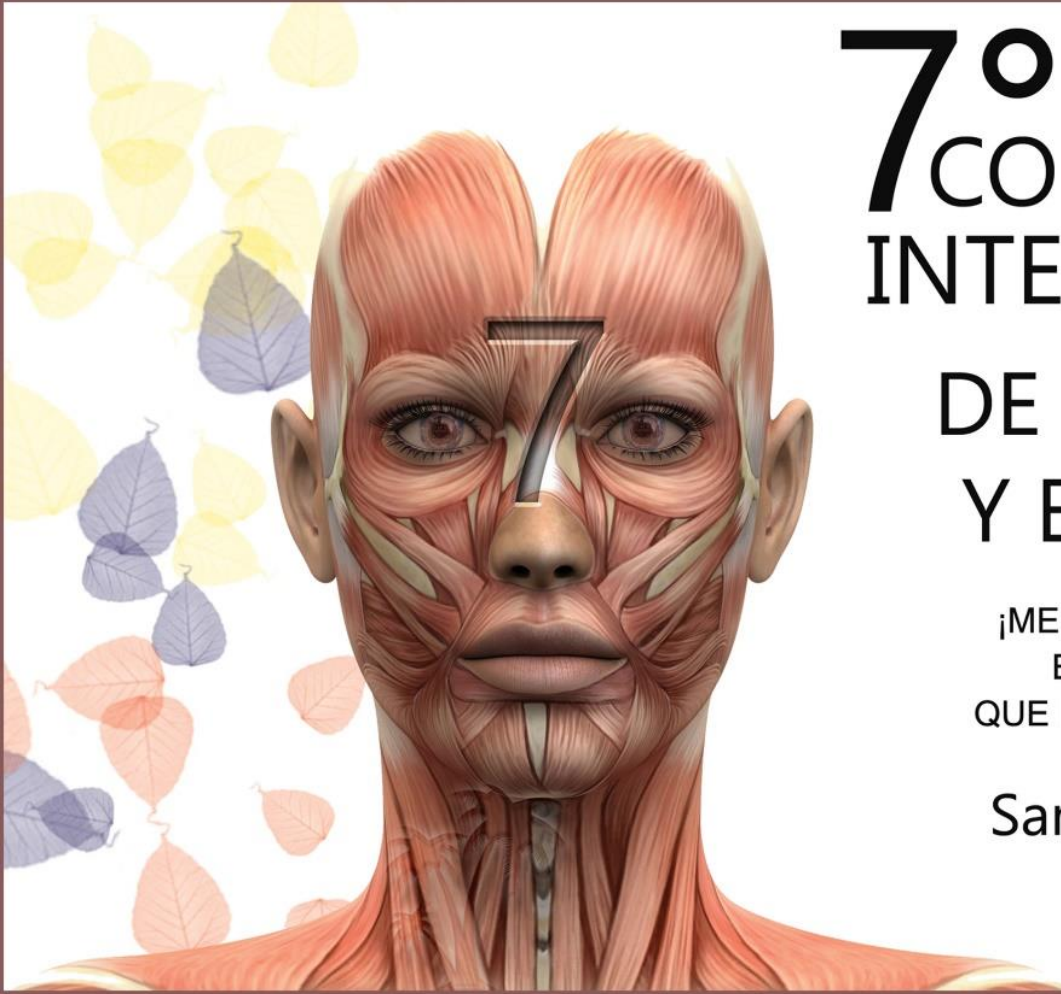
**JOSUÉ VILLARREAL PUGA.**

Educador ecuatoriano. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Deusto. Actualmente se desempeña como especialista en educación del proyecto CREAR de la Fundación Mariana de Jesús. Redactor de varios artículos de la revista Para el Aula de la Universidad San Francisco de Quito. Participó como codificador analista

**MEMORIAS VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN  
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

de la interacción de aprendizaje para el proyecto Cerrando Brechas del Banco Interamericano de Desarrollo.





# 7<sup>o</sup> CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

¡ME MIRAS PERO NO ME VES  
ENTONCES QUE ES LO  
QUE REALMENTE QUIERES VER!

Santa Marta Colombia  
2018



CONGRESOS PI  
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION