



**Facultad de  
Administración y  
Ciencias Políticas**

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE**

**FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS**

**“Percepciones de los docentes de 1ero a 7mo año de Educación General Básica sobre su capacidad para educar en contextos de pobreza, producto de formación inicial profesional. El caso del Distrito 09D07 del Cantón Guayaquil”**

**Elaborado por:**

José Daniel Merchán Naranjo

**GRADO**

**Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:**

**Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales mención  
Gestión Social y Desarrollo**

**Docente investigadora**

Claudia Patricia Uribe Lotero

**Co-investigadora**

Magali del Rosario Merchán Barros

**Guayaquil, Ecuador**

**Noviembre 2015**

**Agradecimiento**

A mi madre, a mi padre, a mi mascota.

A Ingrid, María Amada, Pamela, Joselyne, Emilia, Karla, Daniela, Adriana y Mónica.

A Gladys y a Michelle.

A Claudia Patricia y a Magali.

A Cristina, Fátima, Estrella y Edson.

A Washington.

A todos quienes directa o indirectamente me han ayudado en este proyecto.

Y a los docentes, algunos llenos de energías y otros agotados en el camino, que entregan todo de sí mismos día tras día para educar.

**Resumen**

El estudio exploró las percepciones de docentes de primero a séptimo año de Educación General Básica de escuelas fiscales y particulares sobre su capacidad, producto de su formación inicial profesional, para educar en contextos de pobreza en el período 2015 – 2016.

La investigación fue cuantitativa descriptiva, transeccional, no experimental y de campo con una muestra de 285 profesores de 23 escuelas urbanas del Distrito Educativo 7 de Guayaquil. Los datos fueron recogidos con un cuestionario diseñado por los investigadores.

Los resultados muestran que los maestros se consideran capaces para educar en contextos de pobreza y afrontar sus situaciones inciertas y urgentes. Consideran que su formación inicial profesional ha sido pertinente pero también piensan que la experiencia es importante. Asimismo, los maestros recomiendan capacitarse continuamente, la adaptación y la flexibilidad a las circunstancias. Además, los encuestados confían medianamente en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave**

Percepciones, formación inicial profesional, experiencia, capacidad, contextos de pobreza, posibilidades de aprendizaje.

**ÍNDICE**

<b>Portadilla</b> .....	1
<b>Agradecimiento</b> .....	2
<b>Resumen</b> .....	3
<b>Glosario</b> .....	5
<b>Descripción del proyecto de investigación</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Antecedentes</b> .....	9
<b>Glosario Conceptual</b> .....	22
<b>Diseño metodológico</b> .....	35
<b>Resultados</b> .....	45
<b>Discusión de los resultados</b> .....	69
<b>Conclusiones y recomendaciones</b> .....	78
<b>Referencias</b> .....	81
<b>Anexos</b> .....	92

**Glosario**

**EGB:** Educación General Básica.

**LOEI:** Ley Orgánica de Educación Intercultural.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo.

**Descripción del proyecto de investigación**

El presente documento recoge el trabajo de investigación formativa para la obtención del título de Licenciatura en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, llevado a cabo en el marco del Proyecto de Investigación Modalidad Semilleros 2015-2016, de la Dirección de Investigación de la Universidad Casa Grande, denominado “Educar en Contexto de Pobreza: retos y posibilidades para los docentes”. Las docentes investigadoras responsables del Proyecto son Mg. Claudia Patricia Uribe L y Mg. Magali Merchán B.

La primera fase del Proyecto dio cabida a tres estudiantes en proceso de titulación, de tal modo que todos abordaron los mismos aspectos de referencia general de la investigación y comparten algunos aspectos conceptuales similares. También se recurrió al diseño de un instrumento único que permitiera recoger la data correspondiente a cada uno de los objetivos asignados a la formación de los estudiantes y para, posteriormente en el procesamiento y análisis establecer las distinciones de los hallazgos que responden a los objetivos particulares asumidos por cada estudiante.

Esta modalidad de titulación en investigación formativa al interior de un Proyecto de Investigación-Semillero, explica la convergencia hacia temas, autores y perspectiva en los documentos de los estudiantes.

## **Introducción**

Una idea común dentro de la sociedad y los discursos es que la educación es un vehículo o pieza fundamental para la superación de la pobreza (Bazdresch Parada, 2001). Esta idea ha sido plasmada en políticas públicas y grandes esfuerzos para proveer una educación que mejore los ingresos de los Estados Latinoamericanos y las condiciones de vida de los individuos (Cortés & Giacometti, 2010).

Ecuador también forma parte de los países que han apostado por la educación para el avance económico. Su principal resultado ha sido el aumento de la cobertura educativa, que se tradujo en más personas que han podido acceder a la primaria y secundaria (Larrea Maldonado, 2013). Asimismo, se redujeron brechas de género, étnicas y socioeconómicas que impiden el acceso a las personas al sistema educativo (Samaniego Froment, 2013).

No obstante, una pregunta que no se suele realizar a menudo, es sobre cómo es educar en contextos o situaciones de pobreza, situación bastante compleja por las contingencias y particularidades que viven los maestros, estudiantes y demás actores de la sociedad que están sumergidos en dicha situación (Uribe Lotero, 2012). Es también complicado por la variedad de formas en que se puede definir a la pobreza, lo que a su vez trae una multitud de aproximaciones sobre educar en estas situaciones (Cira Silva, 2011).

Central a este tema es la posición del docente que enseña en situaciones, entornos o espacios caracterizados por la pobreza. La literatura muestra una multitud de experiencias y opiniones que los maestros tienen sobre educar en estos contextos. Muchos hablan de precariedad, adaptación a las circunstancias difíciles, asumir roles de cuidado y contención y, especialmente, de realizar acciones que van más allá de lo que

se enseña en las instituciones de formación superior (Torres, 2001). Se manifiesta que lo aprendido en las universidades o demás institutos no resulta pertinente para poder educar en contextos de pobreza porque se desliga la teoría con la práctica docente (Calvo, 2013). Asimismo, la visión que los profesores tienen sobre la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes que provienen de estos contextos es variada: desde el “desasosiego hasta la obstinación” (Redondo, 2004, citado por Finnochio, 2006, p.9).

Por otro lado, en la formación profesional docente ecuatoriana se evidencian dos problemas que se relacionan mucho con la educación en situaciones pobres. En primer lugar, se ha considerado que hay una tendencia a la minimización de los contenidos científicos (Fabara Garzón, 2013). El segundo es una cantidad excesiva de carreras de enseñanza, lo que implica una poca articulación de contenidos pertinentes para el ejercicio de la profesión de maestro (Larrea, 2015).

Ante estas situaciones, surgen varias interrogantes: ¿Qué percepciones tienen los docentes su capacidad, producto de su formación inicial profesional, para educar en contextos de pobreza? ¿Qué perciben sobre su capacidad de enfrentar situaciones inciertas y urgentes propias de esta situación? ¿Cuánta confianza tienen en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes?

Estas son las preguntas que plantea este estudio, puesto que la percepción, siendo esto el proceso mental de creación e interpretación de la realidad de cada individuo (Nahavandi, Denhardt, Denhardt & Arstigueta, 2014), influye sobre cómo serán las actitudes y prácticas en el entorno que se encuentra, lo que a su vez tiene un efecto importante en las política educativa del país.

El propósito de esta investigación es describir las percepciones que tienen los maestros, en ejercicio de su profesión, de Primero a Séptimo año de Educación General

Básica de escuelas fiscales y particulares del Distrito Educativo No. 7 del cantón Guayaquil, sobre su capacidad, producto de su formación inicial profesional, para educar en contextos de pobreza.

La primera sección de la investigación presenta los antecedentes del tema a nivel nacional e internacional, la justificación del estudio según su relevancia y pertinencia, un glosario conceptual, y el planteamiento de problemas y objetivos de investigación.

La segunda sección muestra la metodología aplicada para efectos del estudio. Los datos fueron analizados, se establecieron conclusiones y posteriormente recomendaciones para futuras investigaciones.

### **Antecedentes**

#### **Educación y docencia dentro del contexto social e histórico de América Latina**

La educación y la docencia en América Latina tienen una historia que sufre una ruptura a fines del siglo XX. En primer lugar, aparece la idea de la escuela como un espacio que transmite la cultura a las futuras generaciones, la cual nació con la intención de los Estados Latinoamericanos modernos del siglo XIX de buscar la igualdad de los sujetos, porque la población latinoamericana era étnicamente diversa y resultaba necesario instaurar un orden nacional con una ley, fronteras, lenguaje y cultura compartidos por todos (Canciano & Serra, 2006). Durante estos tiempos, la práctica docente también se orientaba a la igualdad y unidad, lo que Naradowski (1994) llama *la pedagogía moderna* y la ejemplifica como:

Un maestro para muchos alumnos que se hallan en un mismo nivel de aprendizaje, transmitiéndoles a todos un mismo saber al mismo tiempo, siempre con el mismo método y necesariamente acompañados por un único texto. Y esta escena

repetida en las otras salas de clase de la escuela y a su vez en todas y cada una de las escuelas de un mismo territorio” (Naradowski, 1994, p.16).

La inspiración de los Estados Latinoamericanos fue el nuevo Estado Liberal europeo, o también llamado Estado-nación, que buscaba la unidad de las naciones y la formación de ciudadanos iguales entre sí, la educación era la forma en que se canalizaba la unificación de la cultura y pensamiento de las personas (Ossenbach Sauter, 1993).

Es en esa dirección de la educación y la docencia en la que, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, se crea la *escuela pública* y es la forma de los Estados para cubrir la educación para todos (Canciano & Serra, 2006). La escuela pública se expandió en buena parte de Latinoamérica, aunque no todos los países lograron tener la cobertura deseada u optaron por otros modos de educar (Canciano & Serra, 2006). La desigual expansión de la escuela pública ocurrió de la siguiente forma (Puiggrós, 1994; Canciano & Serra, 2006):

- En Argentina y Uruguay la educación cubrió casi toda la población, caracterizada por tener muchas personas de origen europeo y pocos indígenas, y la desigualdad económica pesaba más que la cultural.
- Bolivia, Ecuador o Perú, que tenían muchos indígenas, y la educación marginó a los mineros, campesinos y la población que cuya lengua materna era nativa o el español era su segundo idioma.
- Países como México que diseñaron un sistema educativo que combina muchos modelos variados de educación y dejó a un lado las tradiciones culturales del país.
- Brasil, que diseñó y aplicó su sistema educativo mucho después que los demás.

- Países como Cuba o Nicaragua que lograron cubrir la educación a la población en su totalidad.

A fines de los años 50 y comienzos de los 60 del siglo XX, se popularizó la Teoría del Capital Humano que señala que invertir en educación se traduce en crecimiento económico. Esta postura fue adoptada en los países latinoamericanos, los cuales se esforzaron por mejorar sus respectivas situaciones educativas (Martínez Usarralde, 2009). Esto tuvo como resultado que haya más inversión pública en educación, aumente el índice de matrículas para la educación formal, se amplíen las opciones de educación no formal, se reduzca el analfabetismo, haya más docentes contratados, se provea de edificios, equipamiento, libros escolares y se promueva el uso de nuevas formas de enseñanza y tecnologías de la comunicación (Martínez Usarralde, 2009).

Saravia & Flores (2005), por otro lado, indican que en el siglo XX es cuando se observa el interés de los Estados Latinoamericanos por la formación inicial de los docentes, que se manifiesta en varias conferencias internacionales que han insistido en su importancia. Un ejemplo de ello son las 78 recomendaciones, entre 1934 y 1992, de la Conferencia Internacional de Educación (Saravia & Flores, 2005). Asimismo, un documento clave durante este siglo fue la “Recomendación relativa a la situación del personal docente” de la UNESCO y la OIT (1966). Éste define al docente como “todas las personas que en los establecimientos de enseñanza están encargadas de la educación de los alumnos.” (p. 4). Las recomendaciones sostienen que el desarrollo de la educación depende en gran medida de la formación de los docentes al igual que sus “cualidades humanas, pedagógicas y profesionales” (UNESCO & OIT, 1966, p. 4). También concibe a la enseñanza como un servicio público que requiere un “sentido de

las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y bienestar de los alumnos de que están encargados.” (UNESCO & OIT, 1966, p.4).

Por otro lado, la UNESCO publicó la “Recomendación No. 69 a los Ministerios de Educación” (1975) que indica que “una mejor preparación del personal de educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación.” (p. 419). Estas recomendaciones, entre otras, se mantienen en la actualidad, y son los que han legitimado la formación docente (Saravia y Flores, 2005).

Los años 70 y 80 del siglo XX cambiaron completamente la visión de educación en América Latina. Esto se debió a la recesión económica, en los países industrializados, por la crisis mundial del petróleo de los 70, que se tradujo en déficits de presupuesto, de activos e inflación (Martínez Usarralde, 2009). Como consecuencia, los países se preocuparon porque haya equidad en el acceso a la educación, objetivo que no se logró. En cambio, se redujeron la inversión pública y los índices de matriculación, hubo pocos avances en infraestructura y equipamiento, y las cifras de analfabetismo no se redujeron (Martínez Usarralde, 2009). Tedesco (1992) señala que durante esta época la educación no estuvo diseñada de manera que pueda asegurar el crecimiento económico “por el escaso uso del progreso técnico como factor de producción” (p. 8), siendo esto un problema de calidad de la educación.

Tampoco hubo la cantidad suficiente de docentes, quienes fueron castigados en sus sueldos por recortes presupuestarios (Martínez Usarralde, 2009). Por otro lado, como efecto de la crisis y por los gobiernos militares en Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, los docentes también tuvieron que emigrar, causando el “empobrecimiento inquietante de la enseñanza, de la investigación, del intercambio de ideas y de la vida intelectual.” (Vaillant, 2000, p. 2).

En los años 90 y los 2000, la educación fue incluida dentro del discurso de la *democracia* y la *democratización* (Martínez Usarralde, 2009). Esto, según palabras de Rassekh (1990, citado por Martínez Usarralde, 2009) se manifiesta en que:

La democratización no significa solamente aulas, programas no escolares y profesores en número suficiente, sino también la mejora del contenido mismo de la educación, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la organización y la estructura de los servicios educativos, la participación de los alumnos y de las comunidades locales en la toma de decisiones en la planificación y en la administración de estos servicios (p. 92).

Como parte del discurso de la democratización, se abandonaron los enfoques homogéneos o de unidad en la educación, optando por otros más *descentralizados* o *autónomos* e interesados por las diferencias sociales, familiares, culturales, étnicas y de género dentro de las aulas, enfocados en el desarrollo de la *capacidad* o *potencialidad* de las personas para poder aprender (Canciano & Serra, 2006). El enfoque de las políticas educativas se orientó a la reducción de la deserción escolar y el mejoramiento de los logros del aprendizaje, ambos considerados indicadores de la calidad de la educación (Arcos Cabrera, 2008).

Respecto a la formación docente, Saravia (2005) menciona que en la década de los 90 es cuando empieza a tener verdadera relevancia: la formación inicial docente fue llevada al nivel superior de educación, en donde las carreras de educación también son ofrecidas en escuelas normales, institutos de Formación y universidades. No obstante, durante esta década también hubo una rebaja en los presupuestos de educación por estudiante, lo que redujo los salarios de los docentes y el mantenimiento de edificios, equipo y materiales (Saravia, 2005).

Al comienzo del siglo XXI se publicó la Declaración de Cochabamba (2001), producto de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII), que en su recomendación 16 establece:

“Otorgar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación con la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea, y puedan responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad. Esto requiere articular la formación inicial con la formación en servicio, establecer la carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados, y mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones.” (Comité Regional Intergubernamental del PROMEDLAC, 2001).

Asimismo, la Declaración estableció que la educación es clave para el desarrollo humano, estando en sintonía con enfoque democratizador mencionado anteriormente:

Si bien la educación por sí sola, no elimina la pobreza ni es capaz de forjar las condiciones de sostenido crecimiento económico y bienestar social, sigue siendo la base de crecimiento personal y factor determinante para mejorar significativamente el acceso igualitario a las oportunidades de mejor calidad de vida. Ello refuerza nuestra convicción que la educación es ante todo un derecho básico de las personas y que los Estados, a través de sus gobiernos, tienen la responsabilidad ineludible de hacerlo efectivo. En una región con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de la educación pública constituye mecanismo clave para una democratización social efectiva. Esto requiere urgentes políticas económicas, sociales y culturales que apoyen las educativas orientadas fundamentalmente a atender a los grupos excluidos y marginados de América Latina y el Caribe para que superen su

actual exclusión de una educación de calidad (Comité Regional Intergubernamental del PROMEDLAC, 2001, p. 6).

Desde el fin del siglo XX y comienzos del XXI se han mantenido diferencias y desigualdades en la región y dentro de los países. La CEPAL (2009, citado por Bonal & Tarabini, 2013) señala que en América Latina existen 184 millones de personas pobres, y 64 millones de ellas están en indigencia, mientras que “el ingreso medio por persona del 10% de los hogares más ricos es hasta 17 veces mayor que el del 40% de los hogares más pobres.” (p. 23).

Por otro lado, los docentes han tenido pocos incentivos para su desarrollo como profesionales, que se debió en parte las restricciones en presupuestos producto del contexto histórico, pero también porque la formación docente estuvo más preocupada por expandir la matrícula de estudiantes y no en generar una enseñanza de calidad (Valliant, 2000).

### **Cobertura y calidad educativa en Ecuador**

La situación actual de la educación en Ecuador se caracteriza por el aumento de la población que asiste a la escuela. En 1990, la tasa de asistencia a la primaria era de 84,5%, cifra que disminuyó a 82,5% en 2001 y aumentó a 95,6% en 2010 (Larrea Maldonado, 2013). En cuanto a la educación secundaria, su tasa de asistencia era de 23,1% y luego subió a 30,2% y a 60,3% en 2001 y 2010 respectivamente. (Larrea Maldonado, 2013). A pesar de la amplia cobertura de educación para la población, persisten problemas relacionados a la calidad, como conocimientos insuficientes en lengua y matemáticas, el analfabetismo y el mantenimiento de brechas de género y etnia (Larrea Maldonado, 2013).

Samaniego Froment (2013) señala que dentro de los logros de Ecuador en lo educativo se encuentra el acceso a la educación básica, que aumentó, en tasa neta, de 78,3% (2001) a 90,8% (2010). Esto se debe a “políticas de ampliación de la oferta educativa...y de reducción de barreras de acceso (gratuidad, eliminación de cuotas, alimentación, provisión de útiles y uniformes escolares)” (Samaniego Froment, 2013, p. 55).

No obstante, todavía existen problemas en el acceso a la educación. Samaniego Froment (2013) menciona que uno de ellos es la caída abrupta en al menos 30% de la matrícula para estudiar a partir desde los 15 años. Asimismo, también se encuentra el rezago escolar que tiene como principal causa el trabajo infantil o juvenil, el analfabetismo en zonas rurales y mujeres indígenas y la diferencia de años de escolaridad entre poblaciones urbanas y rurales (Samaniego Froment, 2013).

### **Formación docente en Ecuador**

Antes de la década de los 90, la formación docente ecuatoriana era efectuada en los Colegios e Institutos Normales de Nivel Medio, que luego se empezaron a llamar Institutos Pedagógicos producto de diversos acuerdos ministeriales (Savaria y Flores, 2005). El Banco Mundial (1990) señaló que un importante problema de los docentes era que, a pesar de tener niveles altos de capacitación, sus conocimientos en asignaturas como lenguaje, matemáticas o ciencia no eran lo suficientemente sólidos, al igual que tampoco tenían los libros de texto y demás materiales para trabajar adecuadamente.

Fabara Garzón (2013) elaboró un estado del arte de la formación docente en Ecuador. En primer lugar observa que, en la actualidad, los docentes se forman en Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) que los prepara en Educación Inicial y General Básica, como en las facultades de filosofía y educación, que suelen prepararlos

para dar clases para bachillerato pero también para Educación Inicial y General Básica (p. 8).

El gobierno ecuatoriano ejerce la política educativa a través del Plan Decenal de Educación (2006-2015). Entre sus objetivos está mejorar la calidad de la educación (UNICEF y Ministerio Coordinador de Patrimonio, s.f.), al igual que renovar y revalorizar la formación inicial docente (Fabara Garzón, 2013). Uno de sus resultados ha sido la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural que modifica el trabajo de los profesores y directores (Ministerio de Educación, 2012). Otra gestión alcanzada fue el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo o SIPROFE (2010) que busca proveer formación continua a los docentes y directivos (Portaluppi, 2012). También se encuentra la creación de la Universidad Nacional de Educación que busca la formación de docentes investigadores involucrados con la sociedad, a través de proyectos educativos y con un enfoque intercultural e inclusivo (UNAE, s.f.).

Para el año 2010, la docencia constituye 211,081 personas, siendo este el colectivo más grande del país. Es una carrera preferida por las mujeres y la labor docente se concentra en Guayas, Manabí, Pichincha, Los Ríos y Azuay (Fabara Garzón, 2013). Asimismo, la edad promedio de los docentes a nivel nacional es de 42,18 años (Álvarez & Zurita, 2009).

La preparación docente se distribuye en los ejes de formación humanos, básicos, profesionales, optativas, de libre elección, la práctica profesional y el trabajo de graduación (Fabara Garzón, 2013). Se considera un problema que la formación científica sea *minimizada* en la formación de los docentes, pero es visto como un acierto la práctica pre-profesional obligatoria, puesto que los prepara para enfrentar realidades de zonas rurales (Fabara Garzón, 2013).

Larrea (2015), diagnostica las carreras de educación ecuatoriana y encuentra los siguientes problemas:

- Existen demasiadas carreras de grado de educación mientras que hay pocas de posgrado. En el primer grupo se hallan 148 opciones de titulación, constituyendo el 13% de la oferta académica. El que exista demasiada diversidad de carreras hace que los conocimientos en educación se fragmenten y la calidad de la formación docente se comprometa. En el segundo grupo sólo un 24% de los docentes estudian en posgrado.
- Las pocas opciones de posgrado dificulta el desarrollo de la formación de los docentes; apenas el 9% de la oferta académica es sobre educación. Según datos del SNIESE (2013), hay 278,249 títulos de grado y 42,340 de posgrado vinculados a la educación. Este problema también se manifiesta en que 56% de las ofertas de grado en educación se concentran en las zonas de planificación 6, 7, 8 y 9, y dentro de esas zonas el 33% de las ofertas están en las zonas 8 y 9. En cambio, la ubicación de las ofertas de posgrado están en las zonas 3, 6 y 9.
- Hay poca investigación y generación de contenido académico en las carreras de educación. Del 2010 al 2012, 4% de las investigaciones hechas en el Sistema de Educación Superior (SNES) se relacionan a la educación. Asimismo, esto se vincula con que 56% de las carreras de grado están en universidades de categorías C y D y sólo el 3% está en la categoría A.
- Las ofertas académicas en educación no se adaptan a los contextos, no se actualizan ni son integrales. Esto resulta crítico, porque contribuye a que no se fortalezca el reconocimiento y revalorización social de

los maestros, siendo esto una de las políticas del Plan Decenal de Educación 2006-2015 (UNICEF & Ministerio Coordinador de Patrimonio, s.f.).

El Consejo de Educación Superior (CES) ha realizado una propuesta de currículo genérico dentro del rediseño de las carreras de educación. Esto es parte del Reglamento de Régimen Académico de la Comisión Ocasional de Educación del CES (Larrea, 2015). La propuesta quiere transformar la organización del conocimiento, del aprendizaje y de la gestión educativa. Su enfoque es sistémico, orientado al pensamiento práctico-reflexivo y con una gestión basada en la investigación interdisciplinaria, tecnológicamente innovadora, intercultural y con una ecología de saberes (Larrea, 2015). Este proyecto curricular se caracteriza por: ser pertinente para transformar problemas del sistema educativo y adecuar el talento humano al cambio de la matriz productiva; facilita la flexibilidad curricular optando por enseñar contenidos fundamentales y teniendo como eje la práctica docente y su reflexión; la investigación-acción para identificar y solucionar problemas críticos; la utilización de la modalidad de tutoría para la formación docente; que el objeto de estudio curricular sea formular, investigar y resolver problemas en lo educativo; y el uso de metodologías dentro del constructivismo, el conectivismo y las neurociencias (Larrea, 2015). En sí, la propuesta evita la sobreabundancia de conocimientos poco relacionados con la práctica docente, busca que los contenidos curriculares se relacionen integralmente y, por encima de todo, que estén orientados a la práctica de enseñar y a la reflexión de la misma para así generar nuevos aprendizajes experienciales que ayuden a la solución de problemas educativos (Pérez Gómez, 2010).

### **Pobreza y marginalidad urbana en Guayaquil**

Para junio de 2013, Guayaquil se ha convertido en la ciudad con la mayor cantidad de pobres del país, con un índice de 13,75% de pobreza y 3,93% de pobreza

extrema según la Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo (ENEMDU) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, citado por El Universo, 2013). Un año y medio después, en diciembre 2014, el cantón sigue siendo el que tiene mayor incidencia de pobreza, con 12,71% según estudios del ENEMDU (INEC, citado por Giler, 2015). Esto hace del cantón uno donde resulta necesario el estudio que pretende hacer esta investigación.

Una de las formas en que se manifiesta de pobreza en Guayaquil es a través de la marginalidad urbana, producto del proceso de urbanización que ha tenido el Cantón a través de los tiempos, situación que ha ocurrido de igual manera dentro de América Latina (Ponce, 2000).

Germani (citado por Ramos Soto, 2010) refiere a la *marginalidad*, dentro del contexto latinoamericano, como la condición de ciertos sectores de una urbe que “no están incorporados al sistema de servicios urbanos, en viviendas improvisadas y sobre terrenos ocupados ilegalmente; el concepto se extiende a las condiciones de trabajo y al nivel de vida de este sector de la población.” (p. 262). Doré (2007) refiere a la marginalidad como un *fenómeno social* donde las personas no están incluidas en la vida comercial formal, por lo que viven en zonas donde dominan las “actividades económicas sin (o con escasa) regulación estatal.” (p. 84). Estas personas, dentro de un estado de exclusión, habitan en áreas “no urbanizables, escarpadas, rocosas o desérticas, sin infraestructura previa...” (p. 84). Alarcón Aguiar (2015), por otro lado, habla de las zonas urbano-populares como “los movimientos poblacionales de niveles socioeconómicos bajos, provenientes de las zonas rurales hacia zonas o asentamientos de tierra dentro del casco urbano” (p. 29).

En Guayaquil es notorio el elevado nivel de segregación urbana, que se puede observar en la división del cantón en zonas centrales/residenciales que han sido

diseñados según normas urbanas actualizadas y zonas periféricas o urbano-marginales, que fueron construidas según se daban las circunstancias mediante invasiones y sin ninguna planificación urbana (Ponce, 2000).

A través de la historia, el cantón Guayaquil se ha expandido principalmente por medio de los asentamientos informales, con altas tasas de crecimiento poblacional por la necesidad de mano de obra para el desarrollo de la economía bananera durante la década de los 40 y 60, lo que causó que se formen zonas urbanas formales y la zona informal del suburbio (Sánchez Gallegos, 2014). En los años 70, los barrios informales crecieron con la formación de Mapasingue o Prosperina mientras que los Guasmos se empezaron a formar en el sur de la urbe (Machado, 2013). Los asentamientos informales en Guayaquil fueron gradualmente convirtiéndose en algo que ocurría en la totalidad del cantón (Valencia, 1982 & Villavicencio, citado por Sánchez Gallegos, 2014). La razón por la que se han dado los asentamientos informales es principalmente el escape de condiciones socioeconómicas difíciles, al igual que los estragos causados por el fenómeno de El Niño en 1992-1993 y 1997-1998 (Alarcón Aguilar, 2015). Para el año 2010 existían 118,921 personas que van a Guayaquil para estudiar o trabajar (INEC, citado por Alarcón Aguilar, 2015).

En el cantón Guayaquil existe un estimado anual de 5000 familias que provienen de viejos barrios informales, y buscan asentarse en zona del noroeste, tales como las cooperativas Monte Sinaí, Ciudad de Dios, Marcos Moroni, Sergio Toral, Balerio Estacio, Flor de Bastión, Janet Toral, Paraíso de la Flor, El Fortín y Nueva Prosperina (DUAR, 2011, citado por Sánchez Gallegos, 2015).

Considerando la situación de pobreza característica de Guayaquil, la situación actual de la formación docente tanto a nivel nacional como internacional, resulta importante realizar esta investigación, que sería de especial relevancia para

organizaciones del sector privado ligadas a la educación o la investigación educativa, para instituciones públicas como el Minsiterio de Educación y para los docentes en sí, que permite explorar, identificar o repensar sus prácticas cuando educan en contextos de pobreza.

### **Glosario Conceptual**

#### **Autopercepción y percepción social**

Dado que el tema principal de esta investigación son las percepciones que tienen los docentes sobre su capacidad para educar en contextos de pobreza, es imperativo definir a qué se entiende por percepción. La percepción es el proceso mental al que recurrimos para entender nuestro entorno (Nahavandi et. al., 2014). Myers (2005) establece que percibir es un fenómeno en el que las sensaciones son seleccionadas, organizadas e interpretadas, creando un significado de la mismas.

Myers (2005) menciona que la percepción involucra varios componentes como:

- La atención selectiva, o el enfocarse en un estímulo o sensación en particular.
- La ilusión perceptiva, o el fenómeno en el que el objeto o situación no es visto en su forma real u objetiva.
- La organización perceptiva, o cuando las sensaciones son organizadas para constituir percepciones significativas.
- La interpretación perceptiva, que se refiere al sentido o significado que se le da a las percepciones. Se involucra aquí la configuración perceptiva, o la predisposición a percibir ciertas cosas sobre otras.

Díaz (1992) define a la autopercepción social como “una visión propia de sí mismo y de la realidad que le rodea y en la que interactúa.” (p. 294), que se manifiesta a

manera de un sistema, que está formado por el “conjunto organizado, dinámico y coherente a la vez, de sus conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones y valoraciones.” (Díaz, 1992, p. 294.). En otras palabras, este término hace referencia a la manera en que las personas se ven a sí mismas, producto del entorno social del que vienen y que manifiestan en opiniones y actitudes.

Así como hay la autopercepción, también existe la percepción social, que son los procesos en los que se recurre a la información disponible para generar impresiones sobre las demás personas, de manera que se hace una valoración de ellas (Williams, 1992). Nahavandi et. al. (2014) define a la percepción social como un proceso que también sirve para la interpretación de uno mismo.

### **Relación entre educación y pobreza**

Previo a la relación entre educación y pobreza, está el problema de definir la pobreza. A nivel general, la pobreza se ha intentado definir en relación a *carencias* o *necesidades básicas insatisfechas* con indicadores como la alimentación, niveles de ingresos, acceso a salud, educación o vivienda, aplicando metodologías específicas para ello (Arriagada, 2003).

Hay una multiplicidad de definiciones y acercamientos para entender la pobreza, puesto que no hay una teoría económica total o parcial sobre este fenómeno; más bien se hablan de enfoques o perspectivas que pueden ser clasificados de la siguiente manera (Verdera V., 2007):

- Perspectivas de los activos de los pobres, utilizada por el Banco Mundial, donde los individuos pobres son propietarios de activos de capital que deben utilizar o configurarse de mejor manera para poder escapar de la pobreza.

- Enfoque de capacidades de A. Sen (1984, citado por Verdera V., 2007), utilizado por el Programa de las NNUU para el Desarrollo, que se concentra en la capacidad del individuo de poder hacer algo valioso a través de la posesión de bienes que lo facilite, y la pobreza es por ende definida como la privación del alcance de capacidades mínimas que satisfagan funciones neurálgicas como comer o tener buena salud
- El enfoque de exclusión social de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que hace referencia a una escasez de oportunidades y falta de acceso a servicios básicos, trabajo, crédito, infraestructura y justicia a ciertas poblaciones por motivos de raza, etnia, género o capacidad física.
- El enfoque estructural, que explica a la pobreza como el resultado de fuerzas sociales (clases, grupos, instituciones, etc.) que mantienen una estructura en el que éstas concentran la propiedad, el producto y el empleo tanto en cantidad como en calidad, en detrimento de una población que no tiene acceso a la misma o la tiene en medidas insuficientes.

Bazdresch Parada (2001) menciona que la relación entre educación y pobreza no es natural sino *socialmente construida* (p. 65). Existe la idea generalizada que la educación es una de las mejores formas para evitar o escapar de la pobreza y alcanzar una mejor posición económica y social, al igual que también está relacionada con el desarrollo humano y el crecimiento económico de los países (Larrañaga, 1997). La idea de la educación como herramienta para el progreso social y económico ha sido adoptada por los Estados como parte de su discurso para tener legitimidad en la población (Bonal & Tarabini, 2013). Esta concepción de la movilidad social ligada al acceso a la educación es propia de los países latinoamericanos (Canciano & Serra, 2006), los cuales, como se observó en los antecedentes, han adoptado en los años 50 y 60 la Teoría

del Capital Humano y, posteriormente a la crisis del petróleo, donde los sistemas educativos de los países recibieron fuertes críticas y desconfianza porque se esperaba que la educación genere movilidad social, reorientándolo en los 90 y 2000 al enfoque democratizador (Martínez Usarralde, 2009). Esta visión de la educación ha hecho que la relación entre la educación y la pobreza sea sujeto de investigación por parte de los Estados latinoamericanos para el posterior diseño e implementación de políticas educativas (Martínez Usarralde, 2009).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) define a la pobreza como la ausencia de “acceso o dominio a requisitos básicos para tener una vida aceptable; con lo que un pobre sería aquel que carece de comida, o no tiene acceso a una combinación de servicios básicos tales como educación, salud, agua potable, cloacas, etc.” (BID, citado por Otero et. al., 2002, p. 11). Esta definición no establece una relación directa con la educación, pero existen cuatro marcos conceptuales que buscan establecer la relación educación-pobreza y emplearla en la política educativa (Bazdresch Parada, 2001.):

- La teoría del capital humano, que mira a la educación como algo que permite socializar, tener conocimientos y certificados que ayudan a la movilidad social por medio del trabajo y la asignación del talento humano. La pobreza surge porque las personas no tienen las habilidades para tener éxito, por lo que necesitan ser educadas. Una crítica este marco está en que la calidad de la práctica docente es diferente según la clase social, reproduciendo la desigualdad.
- La teoría de la elección racional, en la que los ciudadanos deciden cómo gastar sus impuestos en educación. La educación debe ser provista a través de oportunidades de financiamiento que se eligen por medio de la demanda individual, ayudando así a la movilidad social. Su crítica está en que la

educación se privatiza y mercantiliza, al igual que ignora que la formación de las personas también son para áreas que no tienen que ver con el mercado.

- La teoría social-demócrata, que prioriza la acción gubernamental y la educación debe contribuir a la erradicación de la pobreza. El Estado debe garantizar educación pública suficiente para que todos tengan oportunidades para abandonar la pobreza. La educación sirve para tener poder y no sólo para conocer. No obstante, se excluye la privatización y la inserción al mercado.
- La teoría marxista, por otro lado, sostiene que la educación mantiene la estructura social, de clases y de poder. No obstante, la respuesta a ello es también la educación, pero una que sea alternativa e independiente del Estado. La educación escolar no es permitida porque propaga la estructura social. Sin embargo, se cuestiona que el problema en sí no es la estatalidad de la educación pero su calidad, eficiencia y cobertura, al igual que no queda claras lo que se podría hacer si educar perpetúa el statu quo.

Algo que resalta dentro de la relación educación-pobreza es la concepción de la pobreza como una situación de *desigualdad, inequidad, vulnerabilidad, marginalidad y exclusión* (Arriagada, 2003). Un ejemplo de ello se halla en Carlos Muñoz Izquierdo, investigador mexicano quien sostiene en “Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema” (1994), que el problema central de la educación latinoamericana es el de sus desigualdades (Gómez Oyarzún, 1996), que a su vez está relacionado con la distribución del ingreso (Bazdresch Parada, 2001; Gómez Oyarzún, 1996). Sin embargo es importante resaltar que la pobreza es un fenómeno multidimensional, y que no puede ser equivalente a la *desigualdad, inequidad, vulnerabilidad, marginalidad o exclusión*. (Arriagada, 2003).

### **Formación y práctica docente en contextos de pobreza**

Dado que, como se indicó anteriormente, la pobreza puede ser vista desde múltiples perspectivas, lo mismo ocurre cuando se habla de contextos de pobreza. Ferrando (1997, citado por Cira Silva, 2011) menciona que la pobreza involucra variables económicas, sociales, ambientales, culturales, psicológicas y religiosas que son difíciles de poder cuantificar y dependen de la teoría o del ojo de quien las ve. Por ende, los contextos de pobreza se hablarían desde la relatividad (Cira Silva, 2011).

Al hablar de contextos de pobreza, se suele hacer referencia a fenómenos o hechos como la *marginalidad*, *zonas desfavorables*, *escuelas rurales o villas*, que están exacerbadas por el desempleo, subempleo o condiciones precarias de trabajo (Cabo de Donnet, s.f.). Otras manifestaciones de dicho contexto son las inasistencias a clase de estudiantes por tener que trabajar y el rezago escolar (Cabo de Donnet, s.f.). En el caso concreto de las escuelas, supone también la *desigualdad*, *exclusión* o instituciones “ubicadas en zonas periféricas o regiones aisladas” (Cira Silva, 2011, p.74). Del mismo modo, los contextos de pobreza también hacen referencia a “actitudes discriminatorias, los hechos de violencia, la desigualdad social, la carencia de alimentos o el descuido del respeto a las normas que permiten la convivencia” (Finochio, 2006, p. 15). Otros indicadores incluyen el empleo precario en los jóvenes o el analfabetismo (Finochio, 2006).

Enseñar en contextos de pobreza es sumergirse en situaciones complejas para los docentes, donde se encuentran con desafíos para los que no se han preparado (Uribe Lotero, 2012). Torres (2001) menciona que el desarrollo y la expansión de la pobreza y exclusión social en el mundo han obligado a las escuelas, particularmente los docentes, “a asumir funciones de contención social y afectiva no sólo de los alumnos sino a menudo de sus familias” (p. 5). Esto es en detrimento del acto de enseñar y el sentido

que en sí se tiene de la educación (Torres, 2001). Esta función de contención o asistencia, adicional a la enseñanza, es algo que no es cuestionado por los padres ni por los mismos docentes (Feijoó y Corbetta, 2004).

Redondo (2004, citado por Finnochio, 2006) menciona que “el trabajo de muchos quienes enseñan en contextos de pobreza suele desplegarse entre el desasosiego y la obstinación” (p. 9). Braslavsky (2006) también menciona que, como los docentes aprenden la didáctica en facultades de educación universitarias u otras instituciones que no los enfrentan a condiciones de incertidumbre u adversidad, su labor se tienden a *desprofesionalizar* porque no han aprendido a afrontar tales contextos. Existe, en sí, un *divorcio* entre la teoría y práctica docente (Calvo, 2013). Esto es producto de una “relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica” (Pérez Gómez, 2010, p. 40). e hay cabida para dudas, incertidumbre, relatividad o la contingencia dentro de los procesos de educación (Pérez Gómez, 2010). Bajo una visión macro, Canciano & Serra (2006) explican estas complejidades porque la concepción de los Estados han cambiado porque su responsabilidad por los derechos de los ciudadanos ya no funciona de la misma forma que antes porque “en este escenario el afuera de la escuela crece día a día” (p. 41).

Una respuesta para la formación y la práctica docente en contextos de pobreza ha sido el énfasis en el leer y repensar críticamente la relación entre educación y pobreza, considerando a la educación como un acto con dimensión política que piense sobre la desigualdad y el cómo combatirla con la educación (Birgin, 2007; Canciano & Serra, 2006; Redondo, 2012). Canciano & Serra (2006) sugieren impulsar perspectivas que historicen la práctica educativa bajo la luz de los cambios culturales, sociales, políticos y económicos que permitan a los docentes desarrollar una perspectiva crítica.

Asimismo, la formación docente continua es considerada una práctica recurrida para generar educación de calidad en contextos de pobreza (Cassasus, 2003; Uribe, 2012).

Birgin y Serra (2012), en sintonía con lo mencionado anteriormente, proponen una formación docente centrada en la importancia de la cultura, sugiriendo que los maestros consuman más bienes culturales, utilicen los mismos bienes para reflexionar críticamente, al igual que se aproveche la televisión u otros medios de transmisión cultural aparte de la lectura para poder educar.

Casassus (2003), por otro lado, sostiene que la influencia principal en el desempeño estudiantil depende de los factores y acontecimientos que ocurren dentro de las escuelas, por lo que es necesario adecuar las prácticas escolares, incluyendo la docente, para potenciar las posibilidades de los niños que son afectados por las condiciones extraescuela, incluyendo la pobreza. Esto conlleva a la concepción de que los docentes son capaces de poder educar con calidad a pesar de los contextos de pobreza que lo rodean. Similar a este enfoque basado en el desarrollo de potencialidades se encuentra la *Pedagogía de la plenitud* (Cole, 2008, citado por Escudero Muñoz, 2009) que enfatiza en el sacar el máximo provecho de todos los estudiantes, sin reducir sus aspiraciones ni las exigencias, y bajo una consciencia que la estigmatización del estudiante tiene el poder de predeterminedar su destino.

### **Concepciones sobre las posibilidades de aprendizaje de la población en contextos de pobreza**

Un componente importante dentro de la educación en contextos de pobreza radica en las concepciones sobre la población sumergida en los mismos. Canciano & Serra (2006) explican dos concepciones que se mantienen en el terreno educativo: en primer lugar, existe una pobreza que está en los “genes” y es percibida como un límite

inquebrantable para el docente que establece, en clave determinista y biologicista, las posibilidades de aprendizaje del estudiante. En segundo lugar, la pobreza es concebida como una condición que trae *riesgos*: previo a cualquier acción educativa, se establece que la educación común no basta para el estudiante en contextos de pobreza por las carencias o riesgos que posee producto de sus condiciones socioeconómicas. A diferencia de la concepción anterior, esta ubica a la pobreza dentro del contexto social y económico; esto justifica formas diferenciadas de educación, establecidas en la identificación de cómo es el otro, el grupo social al que pertenece y la intervención pedagógica adecuada. En ambas concepciones es notoria la visión de la pobreza como algo que predetermina el presente y futuro educativo del estudiante y sus posibilidades de aprendizaje (Canciano & Serra, 2006).

Dentro de esta temática de la posibilidad de aprendizaje, es importante aclarar lo que se entiende por *aprendizaje y educabilidad*.

Existe una multitud de definiciones de *aprendizaje*, todas dependen desde la aproximación teórica a la que se recurre. Zapata-Ros (2012) menciona que en lo que sí hay acuerdo es que el aprendizaje es un proceso, o conjunto de procesos, donde las personas obtienen o cambian “ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores” (p. 5). Esto es resultado del “estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación” (Zapata-Ros, 2012, p. 5).

Las tres aproximaciones teóricas más conocidas dentro del aprendizaje son el conductismo, cognitivismo y constructivismo (Fonseca & Bencomo, 2011):

- El conductismo es una teoría psicológica presentada en 1914 y continuada dentro del siglo XX y ve al aprendizaje como el resultado de un

estímulo del entorno que causa cambios o modificaciones en el accionar de las personas. Se centra en la repetición y la memoria.

- La teoría del cognitivismo se enfoca menos en las acciones y más en el razonamiento, describiendo al aprendizaje como un fenómeno de la mente que involucra “la comprensión, la reflexión, el pensamiento y el discernimiento” (p. 82). Ausubel (1973, citado por Fonseca & Bencomo, 2011) señala que las personas aprenden si el contenido es organizado de forma lógica, si tiene significado o sentido para la persona y si el estudiante está dispuesto a adquirir los nuevos conocimientos.

- El constructivismo, que tiene origen en la Escuela Nueva de Europa, sostiene que el estudiante es quien construye por sí mismo el conocimiento, mientras que el docente cumple un rol de guía o facilitador, con contenidos escolares que facilitan el aprendizaje. Se enfatiza que los alumnos sean el centro de toda acción educativa y debe orientarse al desarrollo de la criticidad y la cooperación.

La *educabilidad*, por otro lado, se la define como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela.” (López & Tedesco, 2002, citado por Neufeld & Thisted, 2004). La educabilidad no hace referencia a la capacidad individual de cada estudiante, pero sí tiene que ver con las condiciones sociales, familiares, económicas y educativas en la que cada estudiante se halla inmerso (Bonal & Tarabini, 2013). En proximidad con la educabilidad se halla el término “resiliencia” que se refiere a la facultad de las personas de poder sobrellevar circunstancias adversas y alcanzar el aprendizaje a pesar de ellas (Neufeld & Thisted, 2004).

Bonal & Tarabini (2013), dentro del marco de la educabilidad, explora las *ineducabilidades* que ocurren dentro de la población en contextos de pobreza:

- Ineducabilidad por carencia afectiva: se caracteriza por la ausencia de normas, referentes y afecto dentro de la familia, a veces producto de la violencia o el abuso de sustancias, donde lo que es constante es el poco seguimiento y apoyo de adultos que se encarguen de los estudiantes, constituyendo un abandono “no tanto físico, sino sobre todo simbólico del tiempo extraescolar del menor.” (p. 82).
- Ineducabilidad por estigma: cuando la escuela y los profesores, con sus palabras y acciones cotidianas, “estigmatizan al alumnado pobre y limitan sus posibilidades de desarrollo educativo” (p. 83). También se indica que “en base al estigma, el alumno deja de ser valorado por sí mismo, por lo que hace, por cómo se comporta y pasa a ser valorado a través de la categoría a la cual pertenece: la pobreza.” (p. 83).
- Ineducabilidad por violencia: aquélla en que los estudiantes se resisten al ritmo de vida que exige la escuela y no siguen el control o las reglas familiares, porque en el tiempo de ocio los estudiantes adoptan modos de pensar y actuar caracterizados por la violencia, “un ámbito marcado por la inseguridad, por el miedo, por la inestabilidad y por la falta de oportunidades.” (p.84).
- Ineducabilidad crónica: cuando la pobreza se manifiesta en estudiantes con carencias materiales, de normas de convivencia y de afecto, con un estilo de vida marcado por el riesgo, en situaciones como el trabajo infantil o actividades “ilícitas” que, acompañadas por un entorno escolar que no empatiza con ellos, afecta en la educabilidad de los estudiantes (p.85).

- En contraste con las ineducabilidades antes mencionadas, también se halla la “educabilidad por inversión” que es la situación en la que el estudiante sobrelleva las condiciones de pobreza y transforma lo desfavorable en oportunidades de aprendizaje, siendo esto producto de una escuela que adopte procesos flexibles y alternativos, que se adapten a los estudiantes y su condición de pobreza, fundado en el reconocimiento del docente como clave para el desarrollo de los estudiantes (p. 81). Esto guarda mucha relación con el concepto de resiliencia, aunque aquí se habla de las condiciones del entorno más que las individuales.

Las percepciones también pueden adoptar un enfoque territorial, tal como lo muestra Popkewitz (1994), quien al estudiar la reforma educativa norteamericana “Teach for America” que llevaba a profesores graduados de universidades prestigiosas a enseñar en escuelas de zonas pobres de EE.UU., describe un fenómeno que él llama “razonamiento poblacional”. Los estudiantes, según este razonamiento, son concebidos como miembros uniformes de una población y de un territorio delimitado, y sus características específicas son desviaciones de lo normal o lo moralmente correcto. Esto conlleva a la construcción social de las personas y grupos a quienes pertenece, haciendo que los estudiantes se auto-identifiquen de una manera determinada, como por ejemplo “estudiantes de zonas urbano marginales en riesgo de fracaso escolar”. El estudiante es, de esa manera, visto como un “otro”. Popkewitz (1994) enfatiza este fenómeno porque dichas percepciones contribuyen a la regulación social y el establecimiento de relaciones de poder, por medio de ideas y reglas de razonamiento impuestas en los educandos.

Similar aproximación a la Popkewitz se halla en Grinberg (2011), quien analiza los dispositivos pedagógicos de extrema pobreza en la Región Metropolitana de la

Ciudad de Buenos Aires. Se observa que las personas en las escuelas están llamadas a responsabilizarse y autorregular sus conductas bajo una lógica de empoderamiento, cuando no existen los recursos físicos ni la voluntad individual o estatal para mejorar las condiciones de la escuela, enseñanza y aprendizaje. Las escuelas se hallan en situaciones de constantes crisis y cambios, sintiendo a los docentes impotentes antes las faltas y fallas de los estudiantes y escuelas. Todo esto ocurre bajo una lógica de gerenciamiento, término que se refiere a que un ciudadano, por medio de su autocontrol, acate las políticas del gobierno (Agamben, 1998, citado por Grinberg, 2011). Del mismo modo se aplica la descodificación, o la implementación de constantes reformas que dejan a los docentes y directivos inciertos sobre qué camino tomar con sus estudiantes (Grinberg, 2011).

Son importantes las concepciones que se tiene sobre la educación y sus estudiantes, porque construyen actitudes, disposiciones y sensibilidades hacia el mundo (Popkewitz, 1994). Asimismo, resulta relevante la ruptura de imaginarios sobre la “educabilidad” de los pobres que establecen límites y predeterminantes a la posibilidad del estudiante para aprender (Redondo, 2012), al igual que la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos bajo una visión de plenitud y de potencialidad para sobrellevar los contextos fuera de la escuela (Escudero, 2009; Casasus, 2003). Por extensión, es importante que los docentes se estimen a sí mismos en su labor y no culpabilicen por sus errores sino que los corrijan y saquen provecho de ellos (Braslavsky, 2006).

### **Objetivos de investigación**

Describir las percepciones que tienen los docentes de su capacidad, producto de su formación profesional inicial, para educar en contextos de pobreza en escuelas de Educación General Básica de Guayaquil del Distrito Educativo 09D07 en el período lectivo 2015-2016.

Específicos:

1. Explorar las percepciones que tienen los docentes de la pertinencia de los contenidos que recibieron su formación profesional inicial para desarrollar la capacidad de educar en contextos de pobreza.

2. Explorar las percepciones que tienen los docentes, producto de su formación profesional inicial, de su capacidad para afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia dentro de los contextos de pobreza.

3. Explorar la confianza que tienen los docentes, en las posibilidades de aprendizaje que poseen sus estudiantes que viven y se educan en contextos de pobreza.

### **Diseño metodológico**

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que colaboran dos investigadoras más; cada uno de los investigadores recogerá los datos en un número establecido de escuelas. Se optó por realizar un cuestionario que una los tres temas de cada investigador, con el fin de optimizar recursos y facilitar la obtención de la muestra representativa.

La investigación empleará un enfoque cuantitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo caracterizan como un proceso que recolecta datos para generar conocimiento, tomando como base “la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.” (p. 4). Con tal enfoque se

busca describir las percepciones de los docentes de Educación General Básica sobre su capacidad, producto de su formación inicial, para educar en contextos de pobreza.

El alcance de la investigación es de nivel exploratorio-descriptivo, puesto que es un tema estudiado en las realidades de otros países, pero no en Ecuador. Asimismo, se colocan una o varias variables en un grupo de personas (Hernández et. al., 2010). En cuanto al grado de abstracción, se optó por una investigación básica, cuyo fin es la ampliación de conocimientos y no la aplicación práctica que se pueda tener de los mismos (Fox, citado por Bisquerra, 2000). La investigación también es de campo, porque los datos fueron recogidos directamente de las escuelas escogidas según el muestreo.

La investigación es no experimental porque no se manipularán las variables, limitándose a la observación y descripción de los fenómenos (Bisquerra, 2000). En cuanto a la temporalización, la investigación es de tipo transversal, porque recoge los datos que están ubicados dentro de un momento y tiempo único.

### **Muestra**

La unidad de análisis de esta investigación son docentes de primero a séptimo Educación General Básica, que estén actualmente laborando y enseñen las diferentes materias que se imparten en escuelas fiscales, fiscomisionales y particulares del Distrito Educativo 7 de Guayaquil, que se encuentren ubicados en barrios, ciudadelas o zonas consideradas urbano-populares.

Se aplicó la técnica de muestro no probabilística, donde la muestra se escoge según las características de la investigación (Hernández et. al., 2010), deliberada o por conveniencia.

El Distrito Educativo No. 7, denominado los Vergeles, es del sector urbano de Guayaquil y su código es 09D07. Comprende un sector de la parroquia Pascuales (llamado Pascuales 1) e incluye los barrios y/o zonas Vergeles, Orquídeas, Pascuales, Monte Bello, Inmaconsa, Bastión Popular, Mucho Lote, Metrópolis y la Ciudadela del Magisterio (MINEDUC, 2013).

Dentro del Distrito Educativo No. 7 se encuentra la siguiente cantidad de docentes e instituciones educativas según el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) del período 2013-2014, disponible en el sitio web del Ministerio de Educación (2014):

Tabla 1. Instituciones educativas y docentes en el Distrito Educativo 7	
Total de instituciones educativas del Distrito Educativo 7	Total de docentes del Distrito Educativo 7
203	2367

Fuente: MINEDUC (2014). Elaboración propia.

Las instituciones educativas fueron escogidas según los siguientes criterios: deben ser escolarizadas, el nivel de educación debe por lo menos incluir la Educación General Básica, el sostenimiento puede ser fiscal, fiscomisional o particular, la jurisdicción es hispana, la modalidad es presencial, tienen por lo menos una jornada matutina o vespertina, el acceso a la institución es vía terrestre y laboran por lo menos siete docentes en la institución educativa, esto último para asegurar que estén cubiertos los siete primeros años de Educación General Básica que son objeto de estudio de esta investigación. Los datos para la depuración fueron obtenidos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) del período lectivo 2013-2014, disponible en el sitio web del Ministerio de Educación (2014). Por otro lado, se escogieron las escuelas que están dentro de los circuitos 09D07C02\_03\_04 y 09D07C05\_06 que equivalen a las zonas de Bastión Popular N2, Bastión Popular 1, Mucho Lote, Orquídeas y Pascuales

(SENPLADES, 2012). Estas zonas, con la excepción de Orquídeas, se las han referenciado como urbano-populares según lo revisado en la sección de antecedentes y por ende se encontrarían situaciones de contextos de pobreza.

No se incluyeron las instituciones que no ofertan la Educación General Básica. Tampoco se incluyeron las que ofertan sólo la Alfabetización o la Artesanal Popular Permanente; la LOEI en los Arts. 38 y 48 señalan que estos tipos de educación se ofrecen para personas con escolaridad inconclusa. Las modalidades semipresenciales y a distancia, que no exigen la asistencia diaria de los estudiantes a la institución (Arts. 25 y 26 del Reglamento a la LOEI), tampoco fueron consideradas puesto que son para personas de quince o dieciocho años en adelante respectivamente y además los docentes no tratan a sus estudiantes con la misma frecuencia que en la modalidad presencial, lo que puede hacerlos más distantes a las realidades de los estudiantes y eso puede afectar los resultados del cuestionario. Asimismo no se consideró las instituciones con jornadas exclusivamente nocturnas, porque el Art. 151 del Reglamento a la LOEI dice que sólo se pueden ofrecer a personas de quince años en adelante de manera semipresencial; tanto la edad como la modalidad no forman parte de los años de E.G.B. que son parte del estudio. Finalmente, no se incluyeron a las escuelas de jurisdicción bilingüe o intercultural bilingüe.

Para el cálculo de la muestra se utilizó la herramienta Sample Size Calculator de tecnología Raosoft, con un margen de error de 5 puntos y nivel de confiabilidad de 95%.

En la siguiente tabla se detalla la composición de la muestra:

Tabla 2. Composición de la muestra del estudio			
Número de escuelas (depuración)	Número de docentes con base al número de escuelas depuradas	Muestra de docentes utilizando Sample Size Calculator (Raosoft)	Número de instituciones educativas participantes con base a la muestra*
91	1643	<b>312</b>	<b>45</b>

\*Se dividió la muestra de docentes para 7, que es el mínimo de docentes que debe haber en cada institución educativa. Elaboración propia.

### **Instrumento y técnica de recolección de datos**

La técnica que se utilizará para recolectar datos es la encuesta, que según García Ferrando (citado por Chiner, 2011), es una indagación sobre asuntos sociales, incluyendo percepciones, utilizando preguntas estandarizadas para obtener resultados de tipo cuantativo.

El instrumento que se aplicará es el del cuestionario elaborado por el equipo investigador, que es un instrumento cuya utilidad está en que permite “conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno o cómo o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas” (Martínez, citado por Fernández Núñez, 2007, p. 1).

El cuestionario fue validado en tres instituciones fiscales, con quince maestros encuestados, a través de un pilotaje. Se consideró el tiempo que duraron en llenar las preguntas y si las instrucciones fueron comprendidas. Se hicieron modificaciones en los cuestionarios para la recolección de los datos y se añadieron preguntas abiertas para complementar la información.

**Operacionalización de las variables**

<b>Objetivo de investigación</b>	<b>Variables</b>	<b>Conceptualización de las variables</b>	<b>Operacionalización de las variables</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Muestra</b>
Explorar las percepciones que tienen los docentes de la pertinencia de los contenidos que recibieron en su formación inicial para desarrollar su capacidad de educar en contextos de pobreza.	Percepciones sobre la pertinencia de la formación inicial docente para educar en contextos de pobreza.	Proceso mental que realizan los docentes para determinar si los contenidos aprendidos en los centros de estudio superior los prepara para educar en escuelas, aulas y estudiantes que están dentro de contextos de pobreza (Nahavandi et. al., 2014; Díaz, 1992; Braslavsky, 2006; Calvo, 2013; Pérez Gómez, 2010, p.40).	Suma de 6 de 9 ítems de la Sección 6 del Cuestionario: <i>Percepciones sobre formación docente para educar en contextos de pobreza.</i>  Respuestas a la pregunta abierta de la Sección 6 del Cuestionario.	Escala tipo Likert de 4 puntos:  1=MD: Muy en desacuerdo. 2=D: En desacuerdo. 3=A: De acuerdo. 4=MA: Muy de acuerdo.  Pregunta abierta.	6 ítems compuestos por afirmaciones sobre: - Formación inicial docente. - Experiencia profesional del maestro. 1 ítem de pregunta abierta sobre recomendaciones a maestros para educar en contextos de pobreza.	312 docentes de 1ero a 7mo año de E.G.B. de instituciones educativas fiscales y particulares ubicadas en áreas urbano-marginales del Distrito 7 de Guayaquil.
Explorar las percepciones que tienen los docentes, producto de su formación docente, de su capacidad para afrontar situaciones de incertidumbre y	Percepciones sobre la capacidad de los docentes para afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia.	Proceso mental que realizan los docentes para determinar si están en capacidad de afrontar, dentro del aula de clase, situaciones inciertas y urgentes que están dentro de los contextos de pobreza (Nahavandi et. al., 2014; Díaz, 1992; Redondo, 2004, citado	Suma de 4 de 9 ítems de la Sección 6 del Cuestionario: <i>Percepciones sobre formación docente para educar en contextos de pobreza.</i>	Escala tipo Likert de 4 puntos:  1=MD: Muy en desacuerdo. 2=D: En desacuerdo. 3=A: De acuerdo.	4 ítems compuestos por afirmaciones sobre la capacidad de afrontar situaciones inciertas y urgentes.  1 pregunta abierta sobre recomendaciones a maestros para	312 docentes de 1ero a 7mo año de E.G.B. de instituciones educativas fiscales y particulares ubicadas en áreas urbano-marginales del Distrito 7 de

urgencia dentro de los contextos de pobreza.		por Finnochio, 2006; Braslavsky, 2006; Calvo, 2013; Pérez Gómez, 2010, p. 40; Grinberg, 2011).		4=MA: Muy de acuerdo.  Pregunta abierta.	educar en contextos de pobreza.	Guayaquil.
Explorar el nivel de confianza, que tienen los docentes, en las posibilidades de aprendizaje que poseen sus estudiantes quienes viven y se educan en contextos de pobreza.	Nivel de confianza en posibilidades de aprendizaje de estudiantes.	Concepciones y valoraciones que elaboran los docentes hacia la posibilidad de los estudiantes, que viven y se educan en contextos de pobreza, de poder aprender (Canciano & Serra, 2006; López & Tedesco, 2002, citado por Neufeld & Thisted, 2004; Bonal & Tarabini, 2013; Popkewitz, 1994; Cassasus, 2003)	Suma de 10 de 12 ítems de la Sección 2 del Cuestionario: <i>Percepciones sobre posibilidades de aprendizajes (educabilidad) de estudiantes en contextos de pobreza</i>	Escala tipo Likert de 4 puntos:  1=MD: Muy en desacuerdo. 2=D: En desacuerdo. 3=A: De acuerdo. 4=MA: Muy de acuerdo.	10 ítems en total. 9 compuestos por afirmaciones sobre: - Posibilidades de aprender de los estudiantes. - Apoyo y recursos para posibilitar el aprendizaje. - Estimaciones sobre futuro educativo de los estudiantes. 1 pregunta abierta sobre recomendaciones a maestros para educar en contextos de pobreza.	312 docentes de 1ero a 7mo año de E.G.B. de instituciones educativas fiscales y particulares ubicadas en áreas urbano-marginales del Distrito 7 de Guayaquil.

### Análisis de la información

Para la tabulación, el análisis y el graficar de los datos se utilizó el programa SPSS versión 22. Los datos se analizaron según la estadística descriptiva, recurriendo a las medidas de tendencia central, la media, moda y mediana. Los resultados fueron representados utilizando porcentajes y frecuencias.

En los tres objetivos de investigación la puntuación de los datos se realizó con escalamiento de Likert con los siguientes valores y escala nominal:

Tabla 4. Valor y escala nominal que serán utilizadas en el estudio.	
Valor	Escala nominal
1	Muy en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	De acuerdo
4	Muy de acuerdo

Elaboración propia.

Para analizar la información y responder a las preguntas de investigación, se elaboraron escalas de valores y nominales de las variables que fueron estudiadas.

En la primera pregunta de investigación se utilizaron dos escalas. La primera hace referencia a la pertinencia de los contenidos de la formación inicial profesional para educar en contextos de pobreza. Se consideraron las preguntas 1, 2 y 7 de la Sección 6 del Cuestionario: *Percepciones sobre formación docente para educar en contextos de pobreza*. Contaba con un puntaje mínimo de 1 y máximo de 12. A partir de esa sumatoria se elaboraron tres rangos de valores.

Tabla 5. Escala nominal de percepciones de los profesores sobre su formación inicial profesional.		
Puntaje	Valor	Escala nominal
1 – 4	1	1 – Formación inicial poco pertinente
5 – 8	2	2 – Formación inicial medianamente pertinente
9 – 12	3	3- Formación inicial pertinente

Elaboración propia.

La segunda escala se refiere a la pertinencia de la experiencia profesional con la que cuentan los docentes para trabajar en contextos de pobreza. Se utilizaron las preguntas 3, 5 y 8 de la Sección 6 del Cuestionario. El puntaje mínimo es 1 y máximo es 12. Se hicieron tres rangos de valores:

Puntaje	Valor	Escala nominal
1 – 4	1	1 – Experiencia es poco pertinente
5 – 8	2	2 – Experiencia es medianamente pertinente.
9 – 12	3	3- Experiencia es pertinente.

Elaboración propia.

Asimismo se utilizó el ítem 9 de la misma sección, que es una pregunta abierta que pide recomendaciones que los profesores darían a otros para educar en contextos de pobreza. Estas respuestas sirvieron para complementar y profundizar los datos que arroja el cuestionario.

El análisis del segundo objetivo específico se realizó con 4 de 9 ítems de la Sección 6 del Cuestionario: *Percepciones sobre formación docente para educar en contextos de pobreza*. Los ítems considerados fueron los No. 4, 6 y 7 y tienen que ver con la capacidad de que maestros perciben de sí mismos para asumir situaciones de incertidumbre y urgencia que ocurren dentro de contextos de pobreza. El puntaje mínimo es 1 máximo 12 y se elaboraron tres rangos de valores:

Puntaje	Valor	Escala nominal
1 – 4	1	1 – Poca capacidad
5 – 8	2	2 – Mediana capacidad
9 – 12	3	3- En capacidad

Elaboración propia.

Para analizar el tercer objetivo específico, se consideraron 9 de 12 ítems de la Sección 2 del Cuestionario: *Percepciones sobre posibilidades de aprendizajes (educabilidad) de estudiantes en contextos de pobreza*. Todos los ítems hacen referencia a las posibilidades de aprendizaje que los maestros atribuyen a sus estudiantes en situaciones de pobreza. El puntaje mínimo era de menos de 9 y el máximo de 36 y se hicieron tres rangos de valores:

Tabla 8. Escala nominal de percepciones de los profesores sobre la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.		
Puntaje	Valor	Escala nominal
19 y menos	1	1 – Poca confianza
20 - 27	2	2 – Mediana confianza
28 y más	3	3- Confianza

Elaboración propia.

Para profundizar los resultados arrojados, se recurrió el ítem 9 de la sección 6 del cuestionario, que contiene afirmaciones sobre la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes.

### **Consideraciones éticas**

Para efectos de la investigación se solicitó el respaldo Distrito Educativo No. 7 del Cantón Guayaquil, por medio de la participación del Departamento de Investigación de la Universidad Casa Grande.

Se mantendrá absoluta reserva de los datos de los profesores y los nombres de las escuelas que participarán en esta investigación.

Se elaboró una carta a nombre de la Universidad Casa Grande para solicitar a los rectores o directores la participación de las instituciones educativas en la investigación.

Para mantener el orden de las instituciones a las que se pedirá participación y como constancia de que se logró realizar el cuestionario en ellas, se pedirá tener una

tabla de firmas de recibido, donde sólo se contará con el nombre de la institución educativa y no de la persona que firma.

Los datos en el documento no fueron alterados ni manipulados.

### **Cronograma**

Se encuentra aquí el cronograma de actividades realizadas y por realizar del investigador durante el proceso de investigación:

Tabla 9. Cronograma de actividades del proceso de investigación							
Actividad	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
Revisión inicial de literatura	X						
Elaboración de marco conceptual		X	X				
Elaboración de antecedentes			X				
Redacción de diseño metodológico			X				
Elaboración del instrumento			X				
Validación del instrumento			X				
Pre Grado				X			
Enviar cartas a escuelas				X			
Aplicación del instrumento				X	X		
Análisis de resultados					X		
Corrección del documento				X	X	X	
Entrega del Grado						X	
Sustentación oral del proyecto de investigación							X

Elaboración propia.

### **Resultados**

#### **Caracterización del distrito**

El Cantón Guayaquil se divide en 12 distritos educativos. El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI, 2011) en el art. 3, establece que los distritos son el nivel de gestión desconcentrado que se encarga de asegurar que exista cobertura y calidad de los servicios educativos según el territorio asignado por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

El estudio se realizó en el Distrito Educativo No. 7 ubicado al norte de Guayaquil, donde funcionan alrededor de 234 instituciones (76 fiscales, 2 fiscomisionales y 156 particulares) según datos del AMIE del periodo 2013-2014. Esto representa a un total de 2413 docentes: 1138 de sostenimiento fiscal, 2 fiscomisionales y 1273 particulares.

### Caracterización de la muestra

Esta investigación se realizó con 285 profesores de primer a séptimo año de Educación General Básica de 20 escuelas fiscales y 2 particulares del Distrito Educativo No. 7 de Guayaquil.

En lo que respecta a la edad y el sexo se encontraron los siguientes resultados.

Sexo	Recuento de datos	Rango de edad					Total
		31 años y menos	32 a 41	42 a 51	52 a 61	62 años en adelante	
Hombre	Frecuencia	5	12	15	8	2	42
	% dentro de rango de edad	10,0%	12,4%	19,0%	20%	28,6%	15,4%
Mujer	Frecuencia	45	85	64	32	5	231
	% dentro de rango de edad	90,0%	87,6%	81,0%	80%	71,4%	84,6%
Total	Frecuencia	50	97	79	40	7	273
	% dentro de rango de edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%

**Nota:** 273 personas de un total de 285 respondieron a los dos ítems del cuestionario. Elaboración propia.

Se encontró que el 84,6% de la muestra son mujeres mientras que el 15,2% son hombres. Las edades de los encuestados estaban entre los 22 a 69 años. El promedio de edad es 41 años y la moda 35 años.

Los años de experiencia en la docencia están entre menos de 1 año a 43 años. La media es de 14,22 años y la moda 3 años. La mayoría de los profesores poseen un

nivel de licenciatura (60%), el 21,8% es profesor/a normalista, 7,4% tienen títulos de maestría, 5,3% son bachilleres y un 3,5% identificó su formación profesional como “otros”.

Del total de bachilleres, sólo el 13,33% tenía un título vinculado a la educación. El 82,75% de los licenciados se formó en áreas de la educación. Los títulos más frecuentes fueron los de Educación General Básica, Primaria o Ciencias de la Educación (72,5%) y Educación de Párvulos (19,66%). Otras áreas identificadas fueron Gerencia, Administración o Supervisión Educativa (5,83%), Psicopedagogía (1,66%) y Psicología Educativa (0,83%).

Respecto a aquéllos con maestría, la mayoría (52,63%) tenía estudios en Diseño Curricular, seguido por Gerencia, Administración o Supervisión Educativa (15,78%), Párvulos y Ciencias de la Educación (ambos con 10,52%) y Educación Superior y Diseño de Evaluación Educativa con 5,26% en ambos casos. Sólo uno de los encuestados no tenía un título vinculado a la educación.

En cuanto a otros niveles de formación, se encontraron a Profesores de Segunda Enseñanza (33,33%), Diplomados en Currículo (11,11%) y la mayoría no tiene títulos vinculados a la educación (55,55%).

Se relacionó el nivel máximo de formación profesional alcanzada con los años de experiencia que la población tiene como docente, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 11. Nivel máximo de formación profesional y años de experiencia como docente

			Años de experiencia como docente					Total	
			8 y menos	9 a 16	17 a 24	25 a 32	33 a 40		Más de 40
Nivel máximo de formación profesional	Bachiller	Frecuencia	9	1	2	2	0	0	14
		% dentro de nivel de formación	64,3	7,1	14,3	14,3	0,0	0,0	100,0
	Profesor normalista	Frecuencia	17	28	8	8	0	1	62
		% dentro de nivel de formación	27,4	45,2	12,9	12,9	0,0	1,6	100,0
	Licenciado	Frecuencia	66	43	29	18	10	1	167
		% dentro de nivel de formación	39,5	25,7	17,4	10,8	6,0	0,6	100,0
	Maestría	Frecuencia	5	6	2	4	4	0	21
		% dentro de nivel de formación	23,8	26,8	9,5	19,0	19,0	0,0	100,0
	Otro	Frecuencia	3	3	2	1	1	0	10
		% dentro de nivel de formación	30,0	30,0	20,0	10,0	10,0	0,0	100,0
	Total	Frecuencia	100	81	43	33	15	2	274
		% dentro de nivel de formación	36,5	29,6	15,7	12,0	5,5	0,7	100,0

**Nota:** 274 personas de un total de 285 respondieron a los dos ítems del cuestionario. Elaboración propia.

Se encontró que a nivel de bachillerato el 64,3% tenía entre ocho años y menos de experiencia, aunque también 28,6% de ellos tenían entre 17 a 32 años de edad. En los profesores normalistas sobresale un 45,2% con 9 a 16 años de experiencia, 27,4% con de 8 años y menos y 1,6% con más de 40 años de enseñanza. 39,5% de los licenciados tienen hasta 8 años, 25,7% de 9 a 16 años, 6% de 33 a 40 años y 0,6% con más de 40 años. Los másteres son más frecuentes en la población con 9 a 16 años (28,6%) pero también hay muchos con 8 o menos años (23,8%). Finalmente en lo que refiere a otros niveles, un 60% tiene entre menos de ocho hasta 16 años.

El 67% de los encuestados indicó que han recibido capacitaciones en los últimos cinco años, mientras que 30,5% no. Los cinco temas más frecuentes en las capacitaciones han sido la inclusión (17,11%), didácticas de aprendizaje para asignaturas (15,43%), tecnologías de información y comunicación para las aulas de clase (13,42%), diseños, actualizaciones y adaptaciones curriculares (12,08%) y drogas, equidad de género, violencia y abuso sexual (8,38%).

Respecto al nivel socioeconómico que el docente atribuye a los estudiantes, el 62,2% de los encuestados manifiesta que tienen un nivel bajo y un 9,5% muy bajo, dando un total de 71,7% de personas que perciben a los alumnos con pocos recursos económicos en general. 26,3% de los profesores señala un nivel medio y 1,1% nivel alto.

**Objetivo específico 1:** Explorar las percepciones que tienen los docentes de la pertinencia de los contenidos que recibieron su formación profesional inicial para desarrollar la capacidad de educar en contextos de pobreza.

Del total de los docentes encuestados (N=285), el 80,3% manifestó que su formación inicial profesional es pertinente, un 17,5% medianamente pertinente y 2,2% poco pertinente. Asimismo, el 63,4% considera que su experiencia o aprendizaje práctico es pertinente, 35,2% medianamente pertinente y 1,5% poco pertinente para educar en contextos de pobreza.

En la siguiente tabla se observa de manera general los resultados obtenidos para este objetivo específico de investigación.

Tabla 12. Percepciones sobre la pertinencia de la formación inicial profesional y la experiencia										
	M	DT	Niveles de acuerdo							
			Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Pertinencia de formación inicial profesional										
1. La formación inicial que recibí me ha sido útil para trabajar en la escuela en la que trabajo.	3,38	0,748	11	3,9	11	3,9	115	40,4	136	47,7
2. Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en mi formación inicial docente.	3,05	0,841	14	4,9	47	16,5	122	42,8	90	31,6
7. Mi formación inicial docente me sirve para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.	3,14	0,686	7	2,5	26	9,1	159	55,8	78	27,4
Total	9,57	1,84								
Pertinencia de experiencia o aprendizaje práctico										
3. Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en la experiencia	3,41	0,697	6	2,1	15	5,3	113	39,6	138	48,4
5. Para trabajar con alumnos pobres, he necesitado complementar mi formación inicial	2,49	0,910	37	13	106	37,2	87	30,5	41	14,4

con otros cursos.										
8. Mis estudiantes con quienes trabajo me exigen que siga estudiando.	2,97	0,98	27	9,5	45	15,	96	33,	94	33,0
		8				8		7		
Total	8,86	1,70								

Los maestros manifiestan que su formación es pertinente para educar en contextos de pobreza, con una suma total de la escala de 9,57 sobre 12 puntos (DT=1,84). En contraste, los docentes también señalan de manera general a la experiencia profesional o aprendizaje práctico como algo medianamente pertinente para enseñar en situaciones de pobreza, con una puntuación media de toda la escala de 8,86 sobre 12 puntos (DT=1,70), que sale tras la suma de los ítems 3, 5 y 8 de la misma sección.

En el análisis de cada uno de los ítems considerados de la sección 6 del cuestionario, se encontró que el ítem 1 (“La formación inicial que recibí me ha sido útil para trabajar en la escuela en que trabajo”) tiene una media de 3,38 (DT=0,748) y es el ítem con más acuerdo de los tres que mide la pertinencia de la formación profesional inicial. En cambio, el ítem 3 (“Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en la experiencia”) con una media de 3,41 (DT=0,697) es con el que están más de acuerdo de los tres que determinan la pertinencia de la experiencia.

A continuación se describen las respuestas a los ítems tomando en consideración la edad, sexo, nivel de formación, años de experiencia y nivel socioeconómico que atribuye a los estudiantes.

			Rango de edad					Total
			31 años y menos	32 a 41	42 a 51	52 a 61	62 en adelante	
Nivel de pertinencia de formación inicial profesional	Poco pertinente	Frecuencia	1	2	2	1	0	6
		% dentro de nivel de pertinencia	16,7	33,3	33,3	16,7	0,0	100,0
	Medianamente pertinente	Frecuencia	4	12	17	9	3	45
		% dentro de nivel de pertinencia	8,9	26,7	37,8	20,0	6,7	100,0
	Pertinente	Frecuencia	43	81	55	26	4	209
		% dentro de nivel de pertinencia	20,6	38,8	26,3	12,4	1,9	100,0
Total	Frecuencia	48	95	74	36	7	260	
	% dentro de nivel de pertinencia	18,5	36,5	28,5	13,8	2,7	100,0	

Elaboración propia.

Respecto a la edad, la población de 32 a 41 años es quien más considera que su formación inicial es pertinente (38,8%), los docentes de 42 a 51 años son quienes más piensan que su preparación es medianamente pertinente (37,8%) y los maestros de 32 a 51 años valoran de poco pertinente su formación (66,6% en total). Con los ítems que se relacionan a la experiencia profesional o aprendizaje práctico, los que tienen de 32 a 41 años son lo que más la consideran pertinente (36,7%).

Tabla 13. Pertinencia de la formación inicial profesional y sexo de los encuestados

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Nivel de pertinencia de formación inicial profesional	Poco pertinente	Frecuencia	1	5	6
		% dentro de sexo	2,6	2,2	2,2
	Medianamente pertinente	Frecuencia	8	39	47
		% dentro de sexo	20,5	17,0	17,5
	Pertinente	Frecuencia	30	185	215
		% dentro de sexo	76,9	80,8	80,2
Total	Frecuencia	39	229	268	
	% dentro de sexo	14,6	85,4	100,0	

Elaboración propia.

El 76,9% de los hombres y el 80,8% de las mujeres encuestadas consideran a su formación inicial como pertinente. Por otro lado, el 65,8% de los hombres y el 62,9% de las mujeres ven a su experiencia o aprendizaje práctico como pertinente. También se aprecia un porcentaje significativo de hombres (34,2%) y mujeres (35,3%) que ven a su experiencia como medianamente pertinente.

Tabla 14. Pertinencia de la formación inicial profesional y años de experiencia

			Años de experiencia					Total
			8 años y menos	9 a 16	17 a 24	25 a 32	33 a 40	
Nivel de pertinencia de formación inicial profesional	Poco pertinente	Frecuencia	2	2	1	1	0	6
		% dentro de nivel de pertinencia	28,6	33,3	0,6	16,7	100,0	2,2
	Medianamente pertinente	Frecuencia	3	24	20	0	0	47
		% dentro de años de experiencia	42,9	25,8	12,0	0,0	100,0	17,5
	Pertinente	Frecuencia	2	67	145	0	1	215
		% dentro de años de experiencia	28,6	72,0	87,3	0,0	100,0	80,2
Total	Frecuencia	7	93	166	1	1	268	
	% dentro de años de experiencia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Elaboración propia.

Los docentes que tienen de 8 o menos años de trabajo ven con mayor frecuencia a su formación como medianamente pertinente (42,9%) y el 100% de ellos ven a su experiencia como poco pertinente. Aquéllos con 9 a 16 años de experiencia vieron a su preparación como pertinente (72%) y el 100% percibió a la experiencia como medianamente pertinente. Los que tienen de 17 a 24 años manifestaron en su mayoría que sus estudios fueron pertinentes (87,3%) y la totalidad de los mismos consideran que su experiencia es pertinente. Sólo una persona con 25 a 32 años de experiencia respondió a los ítems del apartado y manifestó que su formación es poco pertinente. También una sola persona de 33 a 40 años de trabajo como docente contestó y ésta señaló que su preparación es pertinente. En ninguno de los dos últimos casos se registraron resultados en lo que concierne a la experiencia.

Tabla 15. Pertinencia de formación inicial profesional y nivel socioeconómico atribuido a alumnos

		Nivel socioeconómico atribuido a alumnos					
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Total
Nivel de pertinencia de formación inicial profesional	Poco pertinente	Frecuencia	1	4	1	0	6
		% dentro de nivel socioeconómico	4,3	2,4	1,4	0,0	2,3
	Medianamente pertinente	Frecuencia	7	29	11	0	47
		% dentro de nivel socioeconómico	30,4	25,8	12,0	0,0	17,5
	Pertinente	Frecuencia	15	134	60	3	212
		% dentro de nivel socioeconómico	65,2	72,0	87,3	0,0	80,2
Total	Frecuencia	23	167	72	3	265	
	% dentro de nivel socioeconómico	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Elaboración propia.

Los profesores que atribuyen un nivel socioeconómico muy bajo piensan que su formación es pertinente (65,2%) y también su experiencia (59,1%). Los que ven niveles

bajos también consideran tanto a su preparación pertinente y su pertinencia como pertinente. El mismo patrón de respuestas de repite en los niveles medio.

De las 168 respuestas abiertas que registraron en el ítem 9 (“¿Qué ideas o recomendaciones daría a otros docentes para trabajar en contextos de pobreza?”), se resaltan 12 respuestas que hablan sobre las capacitaciones y la formación continua. El Caso No. 6, menciona “Es importante educarnos por uno mismo, para un nivel profesional.”; el No. 39 dice “Capacitaciones constantes”. Asimismo, el caso 143 señala: “Preparándonos cada día más, ya que surgen cambios en nuestro contexto social.”, y señala que hay cambios en los contextos que están afuera de la escuela. Una respuesta similar está en el No. 260: “Estar siempre actualizados para los continuos cambios”. Por otro lado, el No. 51 señala que “La educación que uno recibe le permite trabajar en cualquier contexto.”, indicando satisfacción con la formación profesional recibida.

El No. 42 dice que “El docente debe actualizar frecuentemente, pero la realidad es que la experiencia diaria son las que nos enseñan a ver y a palpar la realidad.”, lo que sugiere que las situaciones prácticas son las que tienen más peso para conocer la situación socioeducativa de los estudiantes. El caso No. 176 guarda mucha similitud con el 42, porque señala que “nos capacitemos en cursos de vida práctica para poderles enseñar a los estudiantes”. La respuesta No. 240 también señala que “Más que nada es la experiencia”.

Otra respuesta que merece ser resaltada es la No. 147: “Tener en su formación de docente una gran cantidad de valores para así poder ayudar a quien más lo necesita”. La persona que respondió muestra claramente que la educación en contextos de pobreza tiene una dimensión ética innegable.

Por otro lado hubo 13 respuestas que hablaban sobre la vocación y el amor a la profesión docente. El caso No. 58 menciona “Ponerle amor, mucho amor, el conocimiento es necesario pero para ellos el aprendizaje no es su opción y por ello hay que enamorarlos a los estudios.”. Esta respuesta refiere a la importancia de transmitir el interés de aprender a los estudiantes, y que el conocimiento no es lo único en lo que debe centrarse el maestro. Otra respuesta similar fue el No. 74: “Amar a la profesión, impartir siempre positivismo.”, y hace referencia a transmitir emociones positivas a los estudiantes, idea que también se repite en el caso 193: “Que sigan preparándose para poder llegar con entusiasmo hacia los estudiantes”.

El caso No. 151 señala que el docente podría “compartir experiencias y prepararse cada día”, lo que hace alusión a la reflexión de la práctica docente como forma de poder educar en contextos de pobreza. También es notorio el caso 134, que dice: “Entre las compañeras conversamos y analizamos pero hay una verdad muy clara hay padres que no quieren cambiar”. Esta situación de la colaboración o la falta de la misma de los padres o representantes se observa en varias de las respuestas a este ítem.

**Objetivo específico 2:** Explorar las percepciones que tienen los docentes, producto de su formación profesional inicial, de su capacidad para afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia dentro de los contextos de pobreza.

A continuación se muestran los resultados generales obtenidos dentro de los ítems que responden a este objetivo específico.

Tabla 16. Percepciones de capacidad producto de la formación inicial profesional para afrontar situaciones inciertas y urgentes		
Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Poca capacidad	2	0,7
Mediana capacidad	35	13,0
En capacidad	232	86,2
Total	285	100,0

Elaboración propia.

Del total de docentes encuestados, el 86,2% de los docentes manifiestan sentirse en capacidad de afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia que ocurren dentro de contextos de pobreza, el 12,3% se perciben como medianamente capaces y el 0,7% como poco capaces.

Tabla 16. Pertinencia de formación inicial profesional para afrontar situaciones inciertas y urgentes separada en ítems

	M	DT	Niveles de acuerdo							
			Muy desacuerdo		en desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Pertinencia de formación para afrontar situaciones inciertas y urgentes										
4. Puedo manejar situaciones inciertas y urgentes que ocurren dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico de mis estudiantes.	3,27	0,636	4	1,4	16	5,6	155	54,4	99	34,7
6. Mi experiencia profesional me ha servido para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.	3,32	0,716	10	3,5	4	1,4	143	50,2	115	40,4
7. Mi formación inicial docente me sirve para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.	3,14	0,686	7	2,5	26	9,1	159	55,8	78	27,4
<b>TOTAL</b>	<b>9,74</b>	<b>1,60</b>								

Elaboración propia.

En el análisis de cada uno de los ítems se encuentra que el No. 6 (“mi experiencia profesional me ha servido para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes”) tiene una media de 3,32 (DT=0,716) y es el ítem en el que hay más niveles de acuerdo que en los demás. Esto podría dar a entender que la experiencia sería una fuente de capacidad con mayor peso que la formación inicial profesional, no obstante los otros dos ítems también presentan medias con valores cercanos: el ítem 4 (“Puedo manejar situaciones inciertas y urgentes que ocurren dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.”) tiene 3,27 (DT=0,636) y el 7 (“Mi formación inicial docente me sirve para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes”) tiene una media de 3,14 (DT=0,686).

Al analizar estos ítems según las características de la muestra, se encuentra una marcada tendencia hacia el percibirse en capacidad de afrontar situaciones inciertas y urgentes, como se verá a continuación.

Tabla 17. Percepciones de capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes y rango de edad.

		Rango de edad					Total	
		31 años y menos	32 a 41	42 a 51	52 a 61	62 en adelante		
Capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes	Poca capacidad	Frecuencia	0	0	2	0	0	2
		% dentro de rango de edad	0,0	33,3	2,7	16,7	0,0	0,8
	Mediana capacidad	Frecuencia	5	12	9	6	2	34
		% dentro de rango de edad	10,4	26,7	12,2	16,7	28,6	13,1
	En capacidad	Frecuencia	43	82	63	30	5	223
		% dentro de rango de edad	89,6	38,8	85,1	83,3	71,4	86,1
Total		Frecuencia	48	94	74	36	7	259
		% dentro de rango de edad	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

El 89,6% de los que tienen entre 31 años y menos se sienten capaces de afrontar situaciones inciertas y urgentes. Dentro de aquéllos entre 32 a 41 años el 87,2% se también se percibe como personas en capacidad. El 85,1% de los profesores que tienen entre 42 y 51 años se consideran capaces. Un 83,3% de los docentes entre 52 a 61 años se consideran igualmente en capacidad. Finalmente un 71,4% de los maestros de 62 años y más se consideran como personas con posibilidad de afrontar tales situaciones.



Los bachilleres también manifiestan en general sentir capacidad para afrontar incertidumbre y urgencia (85,7%). Lo mismo ocurre con los profesores normalistas (79,7%), los licenciados (87,0%), los másteres (100%) y aquéllos con otros niveles de formación (100%).

Tabla 20. Percepciones de capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes y años de experiencia de los encuestados.

		Años de experiencia					Total	
		8 años y menos	9 a 16	17 a 24	25 a 32	33 a 40		
Capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes	Poca capacidad	Frecuencia	2	0	0	0	0	2
		% dentro de años de experiencia	28,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7
	Mediana capacidad	Frecuencia	2	17	15	1	0	35
		% dentro de años de experiencia	28,6	18,1	9,1	100,0	0,0	13,1
	En capacidad	Frecuencia	3	77	150	0	1	231
		% dentro de años de experiencia	42,9	81,9	90,9	0,0	100,0	80,2
Total	Frecuencia	7	94	165	1	1	268	
	% dentro de años de experiencia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Aquéllos con hasta 8 años de experiencia manifiestan tener capacidad (42,9%) y estar parcialmente capaces (28,6%) y poco capaces (28,6%). En los que tienen de 9 a 16 años predominan la percepción de estar en capacidad (81,9%), situación que ocurre con aquellos entre 17 a 24 años (90,9%). En el caso de los que tienen de 25 a 32 años y 33 a 40 años, sólo una persona respondió y éstos manifiestan estar en capacidad parcial y en capacidad respectivamente.

Tabla 21. Percepciones de capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes y nivel socioeconómico atribuido a alumnos

		Nivel socioeconómico atribuido a alumnos					
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Total
Capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes	Poca capacidad	Frecuencia	1	1	0	0	2
		% dentro de nivel socioeconómico	4,3	0,6	1,4	0,0	0,8
	Mediana capacidad	Frecuencia	6	18	10	0	34
		% dentro de nivel socioeconómico	26,1	10,7	14,1	0,0	13,2
	En capacidad	Frecuencia	16	149	61	3	229
		% dentro de nivel socioeconómico	69,6	88,7	85,9	100,0	86,1
Total		Frecuencia	23	168	71	3	265
		% dentro de nivel socioeconómico	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

El 69,6% de los docentes que atribuyen un nivel socioeconómico muy bajo atribuyen sentirse en capacidad, y un 26,1% en capacidad parcial. El 88,7% de los que perciben un nivel bajo se consideran estar facultados para afrontar situaciones inciertas y urgentes. Esta percepción de capacidad de repite en los niveles medio (85,9%) y alto (100%). Se puede observar que mientras más bajo es el nivel socioeconómico existe una reducción en el porcentaje de personas que se sienten en capacidad de afrontar estas situaciones.

En el ítem No.9 de respuesta abierta se pudo registrar respuestas que detallan las acciones realizan los docentes para enfrentar situaciones inciertas y urgentes. El énfasis de los comentarios radica en la acción, mas no se menciona la formación inicial profesional.

Se observaron 55 respuestas que hablan sobre la adaptación, y los temas recurrentes son la adecuación a circunstancias inesperadas, el manejo de recursos y la resiliencia tanto en el docente como en los estudiantes.

Cuando los participantes hablan de adaptarse, se refieren a saber manejarse con la escasez de recursos que hay en el entorno donde funciona la escuela. Un ejemplo es el caso 174 que dice “Adaptarse al medio en que uno labora, si es un lugar de extrema pobreza, evitar exigir la adquisición de materiales o textos que los estudiantes por la falta de recursos no va a poder obtener”. Asimismo el caso 172 señala: “Adaptación a las diferentes necesidades que se le presenten y modificar la mentalidad de padres y estudiantes para que progresen y no se queden a mitad de sus estudios”, que señala que trabajar en contextos de pobreza significa también motivar a la culminación de la educación básica. El caso 213 también menciona “No frustrarse y aprovechar cualquier recurso que se pueda utilizar”. Por otro lado, el caso 145 recomienda “que trabajen de acuerdo a sus condiciones que estén a su alcance porque hay maestros que también están en el mismo contexto”, lo que refiere que los contextos de pobreza también involucra el nivel socioeconómico de los maestros.

Dentro de manejo de recursos se repite la recomendación de usar material reciclado, como es la respuesta del participante 135: “Utilizar material de reciclaje y mucha creatividad para captar la atención del estudiante.”. En algunos casos el reciclaje se vincula con el compartir materiales con otros alumnos que no tienen: “Utilizar material de reciclaje y compartir con los compañeros mediante trabajos grupales” (Caso 136).

Las respuestas vinculadas a la resiliencia tienen como idea central que la pobreza no es un impedimento para aprender. El caso 274, por ejemplo, menciona:

“Trabajar con conciencia y dedicación, no por ser pobre el estudiante tiene que aprender menos.”. El participante 187 mencionó que “Enseñar que la pobreza no es un obstáculo para nadie, educarse aunque muchas por el medio de transporte sí.” En otros casos aparece la recomendación de tener paciencia, como por ejemplo “Paciencia, diálogo, fortalecer la vocación, la comprensión y flexibilidad de acuerdo a la situación” (Caso 168).

Por otro lado, 41 respuestas incluyen refieren a la empatía, particularmente el entendimiento del contexto socioeconómico tanto del entorno como la situación de cada estudiante, para favorecer la inclusión de los mismos. El caso 141 recomienda “Investigar formas de dar apoyo a este grupo de estudiantes”, mientras que el 119 dice “que siempre tengan en cuenta la realidad de sus estudiantes pues es lo que nos ayuda a comprenderlos y poder llegar a ellos con más eficacia.” Otra respuesta manifiesta “que conozcan y hagan parte de su vida a cada niño de su institución” (Caso 78), que se relaciona con una comprensión profunda de las realidades de cada estudiante. Similar a ello es el caso 84: “Interiorizar las formas como viven los estudiantes para guiarse como proceder con ellos”. Algunas recomendaciones también involucrar la comunicación con los estudiantes: “Que se involucren un poco más con los estudiantes, conversar – entenderlos y darles oportunidades a que mejoren” (Caso 182).

**Objetivo específico 3:** Explorar la confianza que tienen los docentes, en las posibilidades de aprendizaje que poseen sus estudiantes que viven y se educan en contextos de pobreza.

En este objetivo específico se observó una tendencia hacia el nivel medio de confianza, como se verá a continuación.

Tabla 22. Confianza de los maestros en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes segmentado en ítems

	M	DT	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
			f	%	f	%	f	%	f	%
1. Todos mis alumnos pueden aprender.	3,27	0,831	16	5,7	21	7,5	115	40,9	129	45,9
2. Todos mis alumnos pueden aprender en el tiempo y ritmo esperados.	2,48	0,742	19	6,8	130	46,3	109	38,8	23	8,2
3. Todos mis estudiantes pueden aprender sin diferenciación socioeconómica.	3,05	0,882	20	7,2	41	14,7	122	43,7	96	34,4
4. Todos mis estudiantes tienen suficiente apoyo en el hogar para aprender.	1,96	0,667	60	21,2	181	64,0	34	12,0	8	2,8
5. Todos mis estudiantes tienen suficientes recursos en la escuela para aprender.	2,37	0,780	35	12,4	127	44,9	103	36,4	18	6,4
6. Mis estudiantes podrán terminar la E.G.B. en el tiempo establecido.	3,00	0,660	7	2,5	40	14,1	181	64,0	55	19,4
7. Mis estudiantes terminarán el bachillerato en el tiempo establecido	2,83	0,662	9	3,2	63	22,5	176	62,9	32	11,4
8. Mis estudiantes podrán obtener un título universitario	2,85	0,789	13	4,7	72	25,9	138	49,6	55	19,8
10. Confío que	3,00	0,713	9	3,2	20	7,0	152	53,9	101	35,8

---

mis estudiantes  
podrán aprender  
a pesar del  
contexto social  
y económico en  
que viven.

---

TOTAL 25,06 4,16

---

Elaboración propia.

Para este objetivo específico, la puntuación media de la suma de los ítems fue de 25,06 (DT= 4,16), lo que muestra a nivel general una confianza mediana de los docentes en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes que viven y se educan en contextos de pobreza. El 9,1% de los maestros encuestados manifiestan tener poca confianza, 59,3% mediana confianza y 23,2% indican confiar en que sus alumnos pueden aprender. A diferencia de los dos objetivos anteriores, en éste predomina el puntaje en niveles medios.

En el análisis de cada uno de los ítems, resulta relevante que en los ítems 4 (“Todos mis estudiantes tienen el suficiente apoyo en el hogar para poder aprender”) y 5 (“Todos mis estudiantes tienen suficientes recursos en la escuela para poder aprender”) las puntuaciones son considerablemente bajas en relación al resto de preguntas, con una media de 1,96 (DT=0,667) y 2,37 (DT=0,780) respectivamente. Esto muestra que los docentes no perciben el suficiente apoyo de otros actores o recursos para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Otro ítem en el que se observa un puntaje bajo es el 2 (“Todos mis alumnos pueden aprender en el tiempo y ritmo esperados”), cuya media es de 2,48 (DT=0,742). La puntuación de este ítem se refleja en los ítems 7 (“Mis estudiantes terminarán el bachillerato en el tiempo establecido”) y 8 (“Mis estudiantes podrán obtener un título universitario”), con medias de 2,83 y 2,85 respectivamente y que son menores a la del ítem 6 (“Mis estudiantes podrán terminar la E.G.B. en el tiempo establecido”) que es de 3,00. La pregunta 2 (“Todos mis alumnos pueden aprender en el tiempo y ritmo esperados”) se relaciona con los mencionados

anteriormente, y tiene una media de 2,48, que también es menor en comparación con los demás ítems, con medias de 2,83 en adelante.

En lo que concierne a la edad, en todos los grupos etarios se evidencia el nivel medio de confianza. 56,3% de los maestros de 31 años y menos manifiestan confianza media, en aquéllos entre 32 a 41 la cifra es de 59,3%, 70,3% para los de 42 a 51 años, 80,6% para la edad de 52 a 61 años y finalmente 80% en los de 62 años en adelante.

El 57,5% de los hombres confían medianamente en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes; en las mujeres el porcentaje es de 66,4%. 7,5% de los profesores y 10,5% de las profesoras confían poco. El 35,0% de los maestros y el 23,2% de las maestras confían en sus estudiantes.

En los siete profesores que tienen 8 o menos años de experiencia, 3 tienen poca confianza (42,9%) y 4 confianza media (57,1%). Los docentes que tienen entre 9 a 16 y 17 a 24 años ejerciendo la enseñanza manifiestan niveles medios de confianza, con 60,0% y 67,5% respectivamente. Un docente que tiene de 25 a 32 años confía poco en las posibilidades de sus estudiantes; el otro confía medianamente. Los dos maestros de 33 o más años trabajando tiene poca confianza.

53,8% de los bachilleres confía medianamente en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. El predominio de la confianza media se evidencia en los demás niveles máximos de formación alcanzada: 55,2% de profesores normalistas, 69,2% de los licenciados, 65% de los másteres y 70% en la categoría otros.

Los docentes que atribuyen un estrato socioeconómico muy bajos a sus estudiantes tienen un nivel de confianza medio (62,5%), pero seguido de cerca por la baja confianza (29,3%). La tendencia de confiar medianamente se repite en los maestros que perciben estratos socioeconómicos bajos (65,8%), medios (62,5%) y altos (66,7%);

en la última categoría la poca confianza tiene 33,3%, pero ésta sólo representa a un docente.

Del ítem 9 de la sección 6 del cuestionario se encuentran afirmaciones que sustentan tanto la convicción de que los estudiantes pueden aprender a pesar del contexto socioeconómico y la falta de apoyo o recursos.

Una forma en que se manifiesta la confianza en las posibilidades de aprendizaje es en respuestas que hablan sobre motivar a los estudiantes ser exitosos en los estudios. El caso 88 recomienda “La motivación para que los alumnos sigan estudiando y alcanzar una profesión que le ayude a mejorar su situación económica.”. Subir el autoestima también forma parte de las acciones del docente, como menciona el participante 149: “Ser flexibles ante la situación del estudiante, motivarlos a seguir adelante, levantar su autoestima porque cada niño tiene su potencial”. Además del éxito, también está el caso 40 que habla de “poner ejemplos de vida, de personas que ayudaron a los más necesitados (La Madre Teresa de Calcuta) países en pobreza y agradecer por tener un país realmente bendecido por Dios. La pobreza no justifica la vagancia, el deseo interno de superarse es mayor cuando se tiene metas.” Aquí también se habla de la creación de un proyecto de vida (las *metas*) que ayude a sobrellevar la pobreza.

El caso 179 manifiesta que el nivel socioeconómico no debe ser sujeto de distinción: “Les recomienda que no se distinga la pobreza ni dar comparaciones del estatus social recordemos que hay que incluir a las personas, ayudarlos en lo que más se pueda.”.

Otras respuestas manifiestan directamente que la pobreza no debe ser un impedimento, como el caso 187, mencionado en el análisis del segundo objetivo específico, y dice que “la pobreza no es un obstáculo para nadie (...)”. También está el

caso 285: “Que no hay pobreza para prepararse y seguir con éxito la educación”, o el 33: “La pobreza debe ser un impulso para superarnos para trazar metas y alcanzar objetivos, se lo debe utilizar como un elemento positivo y no negativo”. El encuestado No. 48 sugiere “Nunca pensar que porque el nivel de pobreza de un estudiante va a rendir menos intelectualmente todos los estudiantes son inteligentes y pueden aprender igual.”

Entre las respuestas que mencionan la falta de apoyo o recursos está el caso 134, mencionado en el análisis de los resultados del objetivo específico 1, que menciona que “hay una verdad muy clara hay padres que no quieren cambiar”. También está lo que dice el encuestado 180: “Tratar con amor a cada uno de los niños a su cargo, ya que es algo que hoy en día hace falta en sus hogares”. Ambas sugieren dificultades en las relaciones de familia. Asimismo, también hay respuestas que se vinculan a la carencia material: “Adaptarse al medio en que uno labora, si es un lugar de extrema pobreza, evitar exigir la adquisición de materiales o textos que los estudiantes por la falta de recursos no va a poder obtener” (Caso 174).

### **Discusión de los resultados**

En la muestra de profesores predomina el sexo femenino (84,2%). Estos datos guardan relación con lo expuesto por Fabara Garzón (2013), quien menciona que la enseñanza es una carrera preferida por las mujeres. Por otro lado, el promedio de edad de los encuestados es de 41 años y la moda 35 años. Esto tiene similitud a lo que describen Álvarez y Zurita (2009), quienes mencionan que la edad promedio de los docentes del magisterio fiscal ecuatoriano para el año 2000 es de 42,18 años, aunque la moda de edad que los autores señalan es de 45,74. Esto podría indicar que para el 2015 los profesores serían ligeramente más jóvenes.

La mayoría de los encuestados son licenciados (61,3%) y profesores normalistas (22,2%). El predominio de la licenciatura se relaciona con lo que señala una de las metas del Plan Decenal de Educación que es la “implementación de la formación inicial docente en educación infantil y educación básica, a nivel de licenciatura, desde el año lectivo 2009-2010.” (Fabara Garzón, 2013, p. 18). 94,4% de la población tiene entre 9 a 24 años de experiencia profesional, lo que se vincula con lo que señalan Romo y Zurita (2009) que el 60,01% del magisterio entre 0 a 15 años de trabajo y 48,78% posee entre 16 a 35 años. De estos datos también se puede observar la tendencia de los docentes de iniciar su carrera a edades jóvenes, posiblemente cuando éstos estaban en su segunda década de vida.

Respecto al primer objetivo específico, cabe resaltar que un alto porcentaje de los encuestados (80,3%) considera que su formación inicial profesional es pertinente para educar en contextos de pobreza. Sin embargo, la mayoría de los maestros (63,4%) también considera que el aprendizaje práctico ha sido relevante para enseñar en situaciones marcadas por la pobreza. La pertinencia que se atribuye tanto a la teoría como a la práctica manifiesta lo que expone Braslavsky (2006) que lo impartido en las facultades de educación y otras instituciones no enseña a los maestros a enfrentar situaciones inciertas u adversas, algo que también señala Calvo (2013) cuando habla del *divorcio* entre la teoría y la práctica docente. Se puede observar que los educadores encuestados ven a la experiencia como una fuente importante de aprendizajes que no pueden ser encontrados en los estudios de niveles superiores. No obstante, es importante resaltar que los maestros no desmerecen su formación inicial para poder educar en contextos de pobreza. Incluso se la considera más pertinente que la experiencia, según los porcentajes antes señalados.

Algunas de las respuestas a la pregunta abierta de la Sección 6 del cuestionario ponen la recomendación de recibir constantes capacitaciones para mejorar la práctica profesional de los maestros. La opción por la formación continua también se observa en que 35,7% de los encuestados está muy de acuerdo en que los estudiantes con quienes trabaja le exigen que siga estudiando, al igual que en el 30,5% de maestros que están de acuerdo con completar su formación inicial con otros cursos para poder trabajar con alumnos pobres. Esta tendencia se observa en lo que señalan Cassasus (2003) y Uribe (2012) quienes hablan de la importancia de la formación continua como herramienta clave para poder educar en situaciones complejas de pobreza. Es de resaltar sin embargo, que esta percepción de la pertinencia de cursos adicionales no tiene la misma frecuencia que la utilidad percibida de la formación inicial profesional.

Por otro lado, los casos 143 y 260 mencionan la importancia de capacitarse con el fin de adaptarse a los nuevos contextos y circunstancias sociales. Esto tiene cierta similitud con lo expuesto por Canciano & Serra (2006) quienes sugieren pensar en clave historicista la práctica educativa con base a los cambios culturales, sociales, políticos y económicos para desarrollar una visión crítica. Sin embargo, en ninguno de los dos casos se menciona un enfoque histórico a la reflexión de sus prácticas docentes.

En la pregunta abierta hubo una respuesta (Caso 134) que mencionaba que entre sus compañeras se conversan y analizan las experiencias vividas, concluyendo que un problema es la poca colaboración de los padres de familia. Esto recuerda a lo señalado por Pérez Gómez (2010), quien habla de la *teorización práctica* o la reflexión del maestro sobre su propia práctica y experiencias. Sin embargo, en el caso 134 no se observa que el compartir vivencias entre las docentes sea una actividad con el fin de generar nuevos aprendizajes que se traduzcan en prácticas para poder educar en

contextos de pobreza. También queda en la duda si esto es una estrategia planteada por la institución educativa para poder pulir y adecuar la labor de los docentes.

Lo expuesto anteriormente mostraría que para los docentes tanto la formación inicial profesional como el aprendizaje práctico son pertinentes o necesarios para trabajar en situaciones de pobreza, puesto que si bien los conocimientos aprendidos en las instituciones es esencial, muchas de las complejidades que ocurren por los contextos de pobreza se las puede aprehender por medio de la práctica y la experiencia.

En el segundo objetivo específico, 86,2% de los maestros se sienten capaces, producto de su formación inicial profesional, de afrontar situaciones inciertas y urgentes que se dan dentro de contextos de pobreza. Puesto que los ítems fueron formulados en base a la formación inicial profesional, se observa que en la muestra no se cumple lo expuesto por Pérez Gómez (2010), quien señala que en las facultades de educación y otras instituciones de formación superior de docencia no existe cabida para la duda, la incertidumbre, la relatividad o la contingencia. Asimismo, tampoco se observaría lo que expone Braslavsky (2006) quien señala que en la universidad y otros centros de educación no enseñan a afrontar condiciones inciertas o adversas, terminando en la desprofesionalización de la labor docente.

Sin embargo, si el dato anterior se lo compara con el 63,4% de maestros que consideran que la experiencia práctica ha sido pertinente para educar en contextos de pobreza, se puede apreciar que, en cierta medida, la formación profesional inicial no es suficiente para poder enfrentar la incertidumbre, urgencias y adversidades que trae el enseñar en estas situaciones. Esto se puede explicar con lo que expone Ferrando (1997, citado por Cira Silva, 2011) quien dice que la pobreza involucra tantas variables (económicas, sociales, culturales, etc.) que son difíciles de cuantificar y por ende los

contextos de pobreza se hablan desde la relatividad. La formación inicial profesional y continua no podría englobar todos los conocimientos, técnicas o habilidades necesarias para afrontar tales situaciones porque las formas o modalidades en que se manifiesta la pobreza son altamente contextualizadas y dependientes del entorno, el cual será muy diferente para cada uno de los maestros. Esto también trae en consideración el concepto de percepción, que es el proceso mental en que las sensaciones son interpretadas para crear un significado de ellas y entender el entorno (Myers, 2005; Nahavandi et. al., 2014).

Por otro lado, el que 86,2% de los encuestados sientan que su formación profesional inicial les capacita para enfrentar situaciones inciertas y urgentes se relaciona con que la preparación para docente también incluye las prácticas pre-profesionales y, en caso de los profesores normalistas, el año de servicio rural (Fabara Garzón, 2013). Esto mostraría que los docentes, en general, ya tienen cierto bagaje de aprendizaje práctico dentro su preparación inicial previo al ejercicio de su trabajo como docente. Quedaría como interrogante si el diseño de tales prácticas o servicios, al igual que la formación profesional en general, sí logran adaptarse a los contextos de pobreza y a sus situaciones inciertas y urgentes. Esto es considerando que un problema diagnosticado en las carreras de educación ecuatoriana es la poca actualización, integralidad y adaptación a contextos de los contenidos impartidos y la escasa investigación académica dentro del área educativa (Larrea, 2015).

En las respuestas abiertas del cuestionario que aludían a este objetivo específico, se mencionaba la adaptación a circunstancias difíciles, la motivación al estudiantado, el ser recursivos con los objetos del entorno, y en especial el entendimiento o empatía que el docente necesita tener con los estudiantes para poder trabajar en contextos de pobreza. Esto guarda relación, una vez más, con la reflexión de la práctica docente

como esencial para el ejercicio de la profesión (Braslavsky, 2006; Pérez Gómez, 2010). Asimismo, algunas respuestas abiertas mencionan que es importante fomentar el diálogo con el estudiante, motivarlos para que estudien, y buscar mecanismos para que la situación socioeconómica no sea un obstáculo para aprender. Esto se relaciona con lo que dice Torres (2001) quien menciona que la pobreza ha obligado a los maestros asuman la contención social y afectiva de los alumnos. En ninguna de las respuestas abiertas se manifiesta inconformidad con estas funciones adicionales, lo que guarda similitud con lo que dicen Feijoó y Corbetta (2004) que estas acciones no son cuestionadas ni por los padres o por los docentes. Esto también tiene relación con el discurso democratizador sobre la educación que ha surgido en los años 90, que tiene que ver con el interés por entender las diferencias sociales para mejorar la inclusión educativa (Canciano & Serra, 2006).

En lo que sí se manifiesta malestar, en algunas de las respuestas abiertas, es en la poca colaboración de los representantes de los estudiantes, a menudo por la falta de tiempo de los mismos por tener que trabajar. Esto se asemeja a lo que expone Cabo de Donnet (s.f.) quien menciona que un fenómeno dentro de los contextos de pobreza es el subempleo y las condiciones precarias de trabajo. Estas respuestas también tienen semejanza con lo que exponen Bonal & Tarabini (2013) cuando hablan de la ineducabilidad por carencia afectiva, que se puede manifestar en el poco seguimiento y apoyo de los adultos encargados de los estudiantes.

Algo que también es de resaltar en las respuestas abiertas es la constante recomendación de la adaptación a las circunstancias difíciles, lo que recuerda a la resiliencia, descrita como la facultad de sobrellevar situaciones adversas y alcanzar el aprendizaje, en este caso del maestro para poder educar en contextos de pobreza (Neufeld & Thisted 2004). Por otro lado, esto puede ser un ejemplo de la educabilidad

por inversión, o la capacidad de transformar lo desfavorable en oportunidades de aprendizaje, a través de la flexibilidad y la búsqueda de alternativas (Bonal & Tarabini, 2013).

Con lo discutido anteriormente, los docentes en general manifiestan la capacidad de enfrentar situaciones inciertas y urgentes para educar en contextos de pobreza, porque además de su formación inicial profesional existen aprendizajes prácticos que los preparan para el cumplimiento de ese objetivo, que se lo observa dentro de las respuestas abiertas. La adaptación, motivación, recursividad y el entendimiento de la situación particular de cada estudiante son los modos en los que se logra el afrontamiento de tales situaciones.

Es importante resaltar, que tanto en el primer como segundo objetivo específico, no se manifiesta malestar o poca satisfacción en la formación inicial profesional para el ejercicio de la docencia. Esto podría ser interpretado bajo lo expuesto por Grinberg (2011) como un caso de la lógica de gerenciamiento, o el acatamiento a las políticas del gobierno por medio del autocontrol.

Respecto al tercer objetivo específico, el 59,3% de los docentes manifiestan tener confianza media en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, y el 23,2% confían en que los alumnos pueden aprender. Este nivel medio de confianza puede ser interpretado como una manifestación de lo que expone Redondo (citado por Finnochio, 2006), quien señala que el trabajo de los maestros en contextos de pobreza ocurre dentro del desasosiego y la obstinación. Si se analiza cada uno de los ítems, se puede encontrar los situaciones que generan tanto confianza y desconfianza en los profesores.

El ítem que más resaltó por su bajo puntaje (media de 1,96) fue el No. 4 (“Todos mis estudiantes tienen suficiente apoyo en el hogar para poder aprender”). Este poco

apoyo percibido es uno de los que genera desconfianza y, posiblemente, desasosiego al docente. Esto también recuerda a la ineducabilidad por carencia afectiva, caracterizada por el escaso apoyo y seguimiento de los adultos responsables (Bonal & Tarabini, 2013). El otro ítem con una puntuación (media de 2,37) fue el No. 5 (“Todos mis estudiantes tienen suficientes recursos en la escuela para aprender”), y se relaciona de manera parcial con la ineducabilidad crónica, puesto que esta involucra la carencia de recursos materiales pero también incluye la falta de normas de convivencia, afecto o estilos de vida riesgosos (Bonal & Tarabini, 2013).

En los demás ítems se observó que los docentes confían en las posibilidades de aprendizaje y en su capacidad de terminar la educación básica, el bachillerato y obtener un título universitario a pesar de la condición económica en la que viven. Esto puede relacionarse con lo que expone Cassasus (2003) quien menciona que las condiciones extraescolares no deben ser un impedimento para el aprendizaje si se emplea las técnicas adecuadas.

No obstante, en la mayoría de los ítems la media del puntaje estaba entre 2,48 hasta 3,27 (de un total posible de 4 puntos), indicando que había un nivel de acuerdo pero que tampoco era muy elevado. Una posible interpretación de estos resultados está en lo que expone Grinberg (2011), quien recuenta que las escuelas y sus docentes autorregulan sus comportamientos y actitudes bajo una lógica de empoderamiento, pero se enfrentan a escasos recursos y poca voluntad de los actores estatales para mejorar las condiciones de la escuela y del aprendizaje de los estudiantes. Esto hace que los docentes se sientan en un estado de impotencia frente a las dificultades adversas, las crisis y los cambios. Es decir, que los docentes a nivel general confían pero las carencias tanto de apoyo y materiales hacen que no pueda haber una confianza plena en la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes.

La *lógica de empoderamiento* se evidencia en muchas de las respuestas abiertas de la sección 6 del cuestionario. Aparece la constante idea que la pobreza no es un impedimento para poder aprender y tener éxito en lo educativo, lo profesional y lo económico. El caso 40 es el ejemplo más explícito de ello: “poner ejemplos de vida, de personas que ayudaron a los más necesitados (La Madre Teresa de Calcuta) países en pobreza y agradecer por tener un país realmente bendecido por Dios. La pobreza no justifica la vagancia, el deseo interno de superarse es mayor cuando se tiene metas.”. Asimismo, en este caso y en los demás se evidencia la idea que Bazdresch Parada califica de *socialmente construida* (2001) que la educación es un vehículo importante para mejorar la posición económica y social de los individuos. Como se mencionó en los antecedentes, esta idea ha sido recurrente en la historia de América Latina desde la teoría del capital humano de los años 50 (Bazdresch Parada, 2001).

Es importante resaltar que, en ninguna de las respuestas abiertas, se apreció el razonamiento poblacional analizado por Popkewitz (1994). No se observó que los docentes tengan una visión de su estudiante como un otro diferenciado o que con las actitudes o acciones de los maestros se construya la regulación social y la auto-identificación como estudiantes que viven en áreas en contextos de pobreza. Asimismo, tampoco se observó las concepciones de la pobreza como algo predeterminado en los “genes” o como una situación de riesgo (Canciano & Serra, 2006).

Con base a lo discutido anteriormente, se aprecia que los docentes confían medianamente en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, porque perciben una falta de apoyo en el hogar y en los recursos escolares. A la vez, existen casos en los que se evidencia la idea que la pobreza no es un impedimento para lograr el éxito educativo y también profesional y personal.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Los resultados obtenidos concluyen que los docentes encuestados del Distrito 7 consideran que están en capacidad, como producto de su formación inicial profesional, para educar en contextos de pobreza. Sin embargo, se evidencia también que el aprendizaje práctico es percibido como pertinente para realizar dicha actividad.

Los contenidos de la formación inicial profesional son percibidos como pertinentes para enseñar a estudiantes de bajos recursos económicos. Esto también se complementa con lo que los maestros aprenden de su experiencia diaria, la cual consideran importante. Las respuestas abiertas muestran también que los maestros ven necesario las capacitaciones para mejorar su práctica como docentes para educar en contextos de pobreza. Se observa, a nivel general, que la teoría y la práctica son percibidas como complementarias; ninguna es más importante o pertinente que la otra. Asimismo, los maestros mencionaron que deben capacitarse o formarse para adaptarse a los cambios en el entorno donde educan.

La formación inicial profesional también fue percibida como pertinente para enfrentar situaciones inciertas y urgentes que ocurren cuando ejercen su trabajo como docentes. Las preguntas abiertas mostraron que los docentes buscan adaptarse a las circunstancias difíciles y de carencias a las que se enfrentan. Por otro lado, los profesores también buscan el entendimiento o la empatía con el estudiante pobre y la compleja situación económica y social en la que se encuentra rodeado. También se enfatiza la recursividad o el manejo eficiente de materiales para hacer que los alumnos logren ser incluidos en el aprendizaje. La resiliencia también es una respuesta recurrente.

Los maestros confían medianamente en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en contextos de pobreza. Las situaciones en las que los maestros percibieron más carencias y problemas son la falta de apoyo en el hogar y los escasos recursos en la escuela. Mientras más bajo era percibido el nivel socioeconómico de los alumnos, se reducía la confianza en que los estudiantes puedan aprender. Las respuestas abiertas mostraron la idea que la pobreza no es un impedimento para aprender, lo que puede ser interpretado tanto como una manifestación de la idea que la educación ayuda a superar la pobreza al igual que la lógica de emprendimiento.

Se puede decir que, en lo que respecta a educar en contextos de pobreza, la teoría y la práctica son igualmente importantes, porque ambas traen conocimientos y aprendizajes que habilitan al docente para su trabajo. Es evidente, en las respuestas que enfatizan el entendimiento de la situación individual del estudiante, que la pobreza se manifiesta de forma altamente contextualizada y dependiente del entorno. Esto muestra la importancia, a nivel de la formación inicial profesional, de la reflexión de la práctica docente como una forma de aprendizaje necesaria para educar en situaciones complejas. El pensar en las experiencias y acciones sería algo aplicable a cualquier entorno educativo, independiente de si es considerado pobre o no.

Sería importante, para futuras investigaciones, el estudio de prejuicios, estereotipos y actitudes que el docente tiene sobre los estudiantes que viven en contextos de pobreza. Considerando que existe la idea que la educación es un vehículo para el ascenso social, sería bastante importante saber qué expectativas y metas tienen de sus alumnos. Los métodos cualitativos serían más convenientes y complementarios, para entender la manera en que se concatenan los prejuicios, estereotipos y actitudes.

Un estudio comparativo entre distritos sería de bastante relevancia para ilustrar el razonamiento poblacional o las percepciones que los maestros tiene sobre sus estudiantes según el lugar de donde provienen.

El estudio tuvo algunas limitaciones. El Distrito 09D07 concedió un total de 20 escuelas fiscales para poder realizar la investigación, lo que redujo la cantidad de docentes a ser encuestados y los resultados reflejan las percepciones de maestros del sector público; sólo dos centros particulares participaron. Algunas de las instituciones se encontraban en zonas bastante lejanas y peligrosas, por lo que se optó por no ir a ellas y acudir a otras más cercanas. Por otro lado, los datos del archivo AMIE eran del período lectivo 2013-2014, por lo que los datos de la muestra estaban desactualizados.

Se entregó las encuestas a los directores o autoridades de las escuelas y se dio dos días hábiles para que los docentes la llenen. A pesar de ello, cuando se fue a retirarlas, no todos los docentes habían terminado el cuestionario, mientras que otros lo entregaron incompleto o mal llenado. Esto redujo la cantidad de casos válidos para el estudio. Asimismo, algunos maestros se sintieron evaluados, a pesar de explicar que la investigación no tenía fines de valorar el desempeño docente. Esto pudo haber afectado las respuestas al cuestionario. En otros casos, las escuelas se hallaban cerradas y en otras instituciones se impartía en niveles de octavo año de E.G.B. en adelante, lo que no correspondía con la muestra escogida para la investigación.

La mayoría de documentos latinoamericanos que hablan sobre el ejercicio de la docencia en contextos de pobreza datan de la década del 2000, por lo que hay información desactualizada al año 2015.

**Referencias**

- Alvarez, M., & Zurita, G. (2009). *Análisis estadístico de algunas características de los profesores que laboran en el magisterio fiscal del Ecuador*. Obtenido de ESPOL: <https://www.dspace.espol.edu.ec/bitstream/123456789/2095/1/4074.pdf>
- Alarcón Aguiar, A. S. (2015). *Turismo urbano popular en Guayaquil como alternativa de alivio a la pobreza e inclusión social*. Obtenido de Universidad Técnica Particular de Loja:  
[http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/12749/1/Alarcon\\_Aguiar\\_Andres\\_Santiago.pdf](http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/12749/1/Alarcon_Aguiar_Andres_Santiago.pdf)
- Arriagada, I. (12 de agosto de 2003). *Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género*. Obtenido de CEPAL:  
[http://www.cepal.org/mujer/reuniones/pobreza/sra\\_arriagada.pdf](http://www.cepal.org/mujer/reuniones/pobreza/sra_arriagada.pdf)
- Banco Mundial. (28 de Noviembre de 1990). *Ecuador: Estrategia del Sector Social para los Noventa*. Obtenido de Banco Mundial: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/08/23/000334955\\_20100823043510/Rendered/PDF/89350SR0SPANIS101Official0Us e0Only1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/08/23/000334955_20100823043510/Rendered/PDF/89350SR0SPANIS101Official0Us e0Only1.pdf)
- Bazdresch Parada, M. (2001). Educación y pobreza: una relación conflictiva. En A. Ziccardi, *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*; Lima: CLACSO. Obtenido de Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101029064158/6ziccardi.pdf>
- Birgin, A. (2007). Formar docentes: una nueva agenda, un horizonte común. En I. Dussel, & P. Pogr , *Formar docentes para la equidad: reflexiones, propuestas y*

- estrategias hacia la inclusión educativa* (págs. 55-67). PROPONE. Obtenido de <http://portales.educacion.gov.ar/infod/files/2012/05/propone-I.pdf>
- Birgin, A., & Serra, M. S. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas. En A. Birgin, *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (págs. 235-256). Buenos Aires: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). Clasificación de los métodos de investigación. En R. Bisquerra, *Métodos de investigación educativa: guía práctica* (págs. 56-70). Barcelona: CEAC. Obtenido de [https://construccioneducativa.wikispaces.com/file/view/29315533-Clasificacion-de-los-metodos-cientificos+\(1\).pdf](https://construccioneducativa.wikispaces.com/file/view/29315533-Clasificacion-de-los-metodos-cientificos+(1).pdf)
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 67-88. Obtenido de <http://www.geps-uab.cat/sites/default/files/publicacions-adjunts/praxis17-05.pdf>
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 84-101.
- Cabo de Donnet, C. (s.f.). El conocimiento escolar en contextos de pobreza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/522Cabo.pdf>
- Calvo, G. (junio de 2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Obtenido de SciELO : [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_arttext)

- Canciano, E., & Serra, M. S. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Obtenido de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>
- Casassus, J. (2003 ). *La escuela y la desigualdad*. Buenos Aires: LOM. Obtenido de [https://books.google.com.ec/books?id=DUrgWoLk5LEC&pg=PA7&hl=es&source=gbv\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=DUrgWoLk5LEC&pg=PA7&hl=es&source=gbv_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)
- Chiner, E. (11 de noviembre de 2011). *Tema 8. Investigación descriptiva mediante encuestas*. Obtenido de Universiad de Alicante : <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19380/34/Tema%208-Encuestas.pdf>
- Cira Silva, A. M. (2011). Dinámicas escolares en contextos de pobreza, con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. *Anuario de investigaciones en ciencias de la educación* , 73-86.
- Comité Regional Intergubernamental del PROMEDLAC VII. (Marzo de 2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- Correa Delgado, R. (26 de julio de 2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de Educación de Calidad: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- Cortés, R. & Giacometti, C. (Enero de 2010). *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil*. Obtenido de CEPAL:

<http://dds.cepal.org/infancia/guide-to-estimating-child-poverty/bibliografia/introduccion/sps157-dds-politicas-educacion.pdf>

Díaz Martínez, C. (1992). Modelos de autopercepción social entre alumnos de Octavo de EGB. *Revista de Educación*, 293-305. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre299/re2991400487.pdf?documentId=0901e72b8132f35e>

Doré, E. (67). La marginalidad urbana en su contexto: modernización truncada y conductas de los marginales. *Sociológica*, 81-105. Obtenido de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6705.pdf>

El Universo. (15 de julio de 2013). *Guayaquil, la ciudad con más pobres del Ecuador, según el INEC*. Obtenido de El Universo: <http://www.eluniverso.com/noticias/2013/07/15/nota/1168611/guayaquil-ciudad-mas-pobre-ecuador-segun-inec>

Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado*, 107-141.

Fabara Garzón, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Quito: Contrato Social por la Educación.

Feijoó, M. d., & Corbetta, S. (2004). Construcción de la subjetividad. En M. d. Feijoó, & S. Corbetta, *Escuela y pobreza: Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires* (págs. 143-173). Paris: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142343s.pdf>

Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecerca*, 1-9. Obtenido de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf>

- Finocchio, S. (2006). *Modos de ver (y de conducir) una escuela en contextos de pobreza*. Obtenido de Fe y alegría:  
[http://www.feyalegria.org/images/acrobat/MODOS\\_DE\\_VER\\_9853.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/MODOS_DE_VER_9853.pdf)
- Fonseca, H., & Bencomo, M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 71-93. Obtenido de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938580.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938580.pdf)
- Freire, P. (2015). Primera carta: del espíritu de este libro. En P. Freire, *Pedagogía de la indignación* (págs. 35-62). Buenos Aires: Siglo veintiuno. Obtenido de [http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/freire\\_pedagogia\\_de\\_la\\_indignacion.pdf](http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/freire_pedagogia_de_la_indignacion.pdf)
- Gaviria L., M. B., & Ospina S., H. F. (3 de noviembre de 2009). *¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?* Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas:  
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/viewFile/4489/6230>
- Giler, P. (19 de enero de 2015). *Guayaquil es la ciudad con más incidencia de pobreza en el Ecuador*. Obtenido de CRE Satelital:  
<http://www.cre.com.ec/noticia/86821/guayaquil-es-la-ciudad-con-mas-incidencia-de-pobreza-en-el-ecuador/>
- Gómez Oyarzún, G. (1996). Reseña de "Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina" de Carlos Muñoz Izquierdo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 500-503. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000214.pdf>

- Grinberg, S. (10 de agosto de 2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexions en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. Obtenido de Universidad Nacional de La Plata: [http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Grinberg-\\_Silvia.pdf](http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Grinberg-_Silvia.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill .
- Larrea de Granados, E. (mayo de 2015). *Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación*. Obtenido de Consejo de Educación Superior: <file:///C:/Users/TOSHIBA%20SATELLITE/Downloads/curruculo%20genrico%20de%20las%20carreras%20de%20educacin.pdf>
- Larrea Maldonado, C. (2013). Desarrollo social, desigualdad y pobreza. En SENPLADES, *Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador* (págs. 22-37). Quito: Trama.
- Machado, D. (9 de octubre de 2013). *En este Monte Sinaí no se ama al prójimo (parte 1)*. Obtenido de Plan V: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/este-monte-sinai-no-se-ama-al-projimo-parte-i/pagina/0/2>
- Martínez Usarralde, M. J. (2009). Evolución de la realidad educativa latinoamericana (1960-1990). En M. J. Martínez Usarralde, *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad* (págs. 13-35). Barcelona: Octaedro. Obtenido de [www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10416.pdf](http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10416.pdf)
- MINEDUC. (2014). *AMIE*. Obtenido de MINEDUC: <http://educacion.gob.ec/amie/>
- MINEDUC. (10 de julio de 2013). *Direcciones Distritales de Educación de las Zonas 8 y 9*. Obtenido de MINEDUC: <http://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2013/07/Listado\_direcciones\_distritales\_en\_funcionamiento\_OK.pdf

MINEDUC. (2014). *Distritos Educativos Zona 8*. Obtenido de MINEDUC:

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2014/06/Mapa-web-zona-8f.png>

Montes, N. (2004). Adolescentes y jóvenes en contexto El marco cercano: la familia, y el marco amplio: los otros. En G. Tiramonti, *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (págs. 47-72). Buenos Aires: Manantial.

Myers, D. (2005). *Psicología*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Nahavandi, A., Denhardt, R., Denhardt, J., & Aristigueta, M. (2014). Perception and Attribution. En A. Nahavandi, R. Denhardt, J. Denhardt, & M. Aristigueta, *Organizational Behavior* (págs. 110-139). Thousand Oaks: SAGE. Obtenido de [https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/60652\\_Nahavandi\\_Organizational\\_Behavior\\_Ch4.pdf](https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/60652_Nahavandi_Organizational_Behavior_Ch4.pdf)

Narodowski, M. (1994). El imperio del poder. En M. Narodowski, *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna* (págs. 3-23). Buenos Aires: Aiqué. Obtenido de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA\\_Narodowski\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Narodowski_Unidad_2.pdf)

Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (marzo de 2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. Obtenido de SciELO: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2004000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2004000100006&script=sci_arttext)

Ossenbach Sauter, G. (Abril de 1993). *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)*. Obtenido de OEI:

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

Otero, G., Cerimedo, F., Cuenin, F., Moccerro, D., Pera, O., Paratore, L., & Mongan, C. (2002). ¿Cómo Medir y Evaluar el Flagelo de la Pobreza? Una Aplicación Práctica al Caso Bonaerense. En M. d. Aires, *Pobreza: definición, determinantes y programas para su erradicación* (págs. 11-12). La Plata: Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires.

Pérez Gómez, Á. I. (15 de agosto de 2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37-60. Obtenido de Asociación universitaria de formación del profesorado:

[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279235548.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf)

Ponce, M. (2000). *Poder, saber y sentido de salud y de la vida en los discursos de las madres de familia de los sectores urbano marginales de Guayaquil*. Obtenido de FLACSO Andes:

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/546/4/TFLACSO-01-MP2000.pdf>

Popkewitz, T. S. (1994). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Obtenido de OEI:

[http://www.oei.es/reformaseducativas/politica\\_conocimiento\\_poder\\_popkewitz.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf)

Portaluppi Castro, C. (Abril de 2012). *El Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíPROFE): Una mirada desde los involucrados en el sistema*.

Obtenido de Repositorio Digital Universidad Casa Grande:

[http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/386/1/Tesis401PO  
Rs.pdf](http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/386/1/Tesis401PORs.pdf)

Presidencia de la República. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación*

*Intercultural*. Obtenido de Ministerio de Educación: [http://educacion.gob.ec/wp-  
content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf)

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana:*

*introducción para la edición norteamericana*. Obtenido de Municipalidad de  
Rosario: [http://www.rosario.gov.ar/ArchivosWeb/ri/Educacion\\_2.pdf](http://www.rosario.gov.ar/ArchivosWeb/ri/Educacion_2.pdf)

Ramos Soto, A. L. (2010). Características de la Marginalidad Urbana: el caso del  
Estado de Oaxaca. *Entelequia*, 261-263.

Redondo, P. (2012). Narrativas de la formación en territorios de desigualdad. En A.  
Birgin, *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los  
docentes en ejercicio* (págs. 185-202). Buenos Aires: Paidós.

Ruiz Medina, M. I., Borboa Quintero, M. d., & Rodríguez Valdez, J. C. (2013). El  
enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Tlatemoani - Revista  
Académica de Investigación*, 1-25. Obtenido de  
<http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.pdf>

Samaniego Froment, J. (2013). Educación. En SENPLADES, *Atlas de las  
desigualdades socio-económicas del Ecuador* (págs. 54-68). Quito: Trama.

Saravia, L. M., & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina:  
estudio realizado en diez países*. Lima: PROEDUCA-ETZ. Obtenido de  
[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_PROEDUCA2.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf)

SENPLADES. (28 de mayo de 2012). *Edición Especial No. 290 - Registro Oficial*.

Obtenido de SlideShare: <http://es.slideshare.net/drvehowenchica/codigos-de-identificacion-de-los-districtos-y-circuitos-a-nivel-nacional>

Tedesco, J. C. (1992). Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina.

*Boletín - Proyecto Principal de Educación, 7-24.*

Torres, R. M. (2001). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Obtenido de UNESCO:

[http://www.oei.es/docentes/articulos/profesion\\_docente\\_informatica\\_lucha\\_pobreza\\_torres.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/profesion_docente_informatica_lucha_pobreza_torres.pdf)

UNAE. (s.f.). *La Institución*. Obtenido de UNAE: [http://www.unae.edu.ec/La\\_Institucion](http://www.unae.edu.ec/La_Institucion)

UNESCO & OIT. (5 de octubre de 1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Obtenido de UNESCO:

[http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_S.PDF)

UNICEF & Ministerio Coordinador de Patrimonio. (s.f.). El Plan Decenal de Educación (2006-2015). En U. &. Patrimonio, *Nacionalidades y pueblos indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: Una mirada desde la educación* (pág. 41).

Quito: UNICEF. Obtenido de

[http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades\\_y\\_pueblos\\_indigenas\\_web\\_Parte3.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte3.pdf)

Uribe Lotero, C. P. (31 de agosto de 2012). *Emergen las capacidades de gestión*

*educativa: estudio de un caso de una escuela en contexto de pobreza*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad Casa Grande:

<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/399/1/Tesis400URIE.pdf>

- Vaillant, D. (15 de noviembre de 2000). *Formación de docentes en América Latina: tendencias y desafíos*. Obtenido de Denise Vaillant:  
<http://denisevaillant.com/articulos/2000/priorites2000iSPA.pdf>
- Verdera V., F. (2007). Enfoques sobre la pobreza . En F. Verdera V., *La pobreza en el Perú: un análisis de sus causas y de las políticas para enfrentarla*. Lima: CLACSO.
- Williams, R. (1992). *Social Perception & Attribution*. Obtenido de University of Notre Dame: <https://www3.nd.edu/~rwilliam/xsoc530/index.html>
- Zapata-Ros, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Obtenido de EPrints:  
[http://eprints.rclis.org/17463/1/bases\\_teoricas.pdf](http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf)

**Anexos****Anexo 1: Listado de instituciones educativas que participaron en la investigación**

Tabla 23. Instituciones educativas participantes

No.	Institución	Sostenimiento
1	Alejo Lascano Bahamonde	Fiscal
2	Alfredo Portaluppi Velásquez	Fiscal
3	César Andrade Cordero	Fiscal
4	Dolores Cacuango	Fiscal
5	Eduardo Kingman Riofrio	Fiscal
6	Elías Muñoz Vicuña	Fiscal
7	Emilio Uzcátegui García	Fiscal
8	Escuela Luis Noboa Icaza	Fiscal
9	Generación Nuevo Milenio	Particular
10	Hideyo Noguchi	Fiscal
11	Isidro Ayora Cueva	Fiscal
12	José de la Cuadra y Vargas	Fiscal
13	Luis Chiriboga Manrique	Fiscal
14	María Eugenia Puig Lince	Fiscal
15	Matilde Hidalgo de Prócel	Fiscal
16	Medardo Ángel Silva	Particular
17	Patria Ecuatoriana	Fiscal
18	Sarah Flor Jiménez	Fiscal
19	Los Vergeles	Fiscal
20	República de Filipinas	Fiscal
21	Alfredo Raúl Vera Vera	Fiscal
22	Carlos Julio Arosemena	Fiscal
23	Zobeida Jiménez Vásquez	Fiscal

Elaboración propia.

**Anexo 2: Cuestionario****DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

<b>1. Nombre de la Institución:</b>	_____		
<b>2. Nombre del Rector/a:</b>	_____		
<b>3. Parroquia:</b>	<b>4. Número y Nombre del Distrito:</b>	<b>5. Código del Distrito:</b>	<b>6. Código del Circuito:</b>
_____	_____	_____	_____
<b>7. Ubicación de la Institución:</b>	_____		
<b>8. Jornada/s en la Institución:</b>	<input type="checkbox"/> Matutina	<input type="checkbox"/> Vespertina	<input type="checkbox"/> Nocturna
<b>9. Sostenimiento:</b>	<input type="checkbox"/> Fiscal	<input type="checkbox"/> Particular	
<b>10. Niveles de educación impartidos:</b>	<input type="checkbox"/> Inicial	<input type="checkbox"/> Preparatoria	<input type="checkbox"/> E.G.B. elemental
	<input type="checkbox"/> E.G.B. media	<input type="checkbox"/> E.G.B. superior	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<b>11. Cantidad de docentes en la Institución:</b>	_____	<b>12. Cantidad de estudiantes en la Institución:</b>	_____
<b>13. Número total de paralelos en:</b>	_____	<b>14. Promedio de alumnos por aula:</b>	_____
<b>15. Tiene Departamento de Consejería Estudiantil (DECE):</b>	<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No

**CUESTIONARIO**

Percepciones de los docentes sobre educar en contextos de pobreza.

Buenos días (tardes):

La Universidad Casa Grande está realizando un estudio -como trabajo de titulación- para identificar las percepciones de los docentes sobre educar en contextos de pobreza y sus prácticas. -

Le solicitamos responda este cuestionario. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. La información recolectada de cada docente encuestado(a) será parte del total de los datos incluidos en la investigación. No se realizarán reportes individuales.

Por favor, le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible, no hay respuestas correctas ni incorrectas. **Lea las instrucciones cuidadosamente**, ya que existen preguntas en las que sólo se puede responder con una opción y otras son preguntas abiertas. ¡Muchas gracias por su colaboración!

**SECCIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL/LA DOCENTE**

<p><b>1. Edad:</b> _____ años</p>	<p><b>2. Sexo:</b>  <input type="checkbox"/> Hombre  <input type="checkbox"/> Mujer  <input type="checkbox"/> Otro</p>	<p><b>3. Institución donde trabaja:</b> _____</p>
<p><b>4. Marque con una cruz y especifique el nivel máximo y área de formación alcanzada:</b>  <input type="checkbox"/> Bachiller en _____  <input type="checkbox"/> Profesor/a normalista  <input type="checkbox"/> Licenciado/a en _____  <input type="checkbox"/> Máster en _____  <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____</p>		<p><b>5. Mencione las dos últimas capacitaciones recibidas.</b>                   Tema: _____ Año: _____                  Tema: _____ Año: _____</p>
<p><b>6. Tipo de centro en el que trabaja como docente:</b>   <input type="checkbox"/> Fiscal  <input type="checkbox"/> Particular</p>	<p><b>7. Año de Educación Básica en el que enseña:</b>  _____</p>	<p><b>8. Años de experiencia que tiene como docente:</b>  _____</p>
<p><b>9. ¿A qué nivel socioeconómico corresponden predominantemente los estudiantes de su grado? Marque con una cruz su respuesta:</b>                  Alto _____                  Medio _____                  Bajo _____                  Muy bajo _____</p>		

**SECCIÓN 2: PERCEPCIONES SOBRE POSIBILIDADES DE APRENDIZAJES (EDUCABILIDAD) DE ESTUDIANTES**

En esta sección deseamos conocer las percepciones sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

**Lea con atención las instrucciones para-responder las siguientes preguntas.** Por favor, indique qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada afirmación. Marque con una X utilizando la siguiente escala:

<b>Muy en desacuerdo (MD)</b>	<b>En desacuerdo (D)</b>	<b>De acuerdo (A)</b>	<b>Muy de acuerdo (MA)</b>
-------------------------------	--------------------------	-----------------------	----------------------------

No.	Percepciones sobre posibilidades de aprendizaje de estudiantes	Niveles			
		MD Muy en desacuerdo	D En desacuerdo	A De acuerdo	MA Muy de acuerdo
1	Todos mis estudiantes tienen la posibilidad de aprender.				
2	Todos mis estudiantes pueden aprender en el tiempo y ritmo esperados.				
3	Todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender, sin diferenciación socioeconómica.				
4	Todos mis estudiantes tienen el suficiente apoyo en el hogar para poder aprender.				
5	Todos mis estudiantes tienen los suficientes recursos en la escuela para poder aprender.				
6	Mis estudiantes podrán terminar la educación general básica en el tiempo establecido.				
7	Mis estudiantes podrán terminar el bachillerato en el tiempo establecido.				
8	Mis estudiantes podrán obtener un título universitario.				
9	Mis estudiantes deberían aprender un oficio en lugar de continuar sus estudios.				
10	Confío en que mis estudiantes pueden aprender a pesar del contexto social y económico en el que viven.				
11	La pobreza influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.				
12	Responda brevemente, ¿en qué manera el contexto social y económico influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? _____ _____ _____				

**SECCIÓN 3: MANIFESTACIONES DEL CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO DE LOS ALUMNOS**

En esta sección deseamos conocer, desde su experiencia, los factores que le indican la condición socioeconómica de sus estudiantes. -

De acuerdo al contexto socioeconómico predominante en sus estudiantes, ¿qué tan frecuente observa los siguientes aspectos y situaciones? Marque con una X la frecuencia según la siguiente escala:

<b>Muy frecuente</b> <b>MF</b>	<b>Frecuente</b> <b>F</b>	<b>Poco frecuente</b> <b>PF</b>	<b>Nada frecuente</b> <b>NF</b>
-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Aspectos y/o situaciones	Niveles			
	MF	F	PF	NF
<b>1. Sus estudiantes faltan a clases por:</b>				
No tener dinero para el transporte a la escuela				
No tener dinero para la alimentación en la escuela				
No contar con el uniforme para asistir a la escuela				
No tener un adulto quien se responsabilice por ellos				
Trabajo infantil				
<b>2. Sus estudiantes abandonan los estudios por:</b>				
No tener dinero para transportarse en la escuela				
No tener dinero para la alimentación en la escuela				
No tener un adulto quien se responsabilice por ellos				
Migración por razones económicas				
Trabajo infantil				
<b>3. El nivel de educación de los padres o representantes legales de sus estudiantes es:</b>				
Analfabetos				
Con estudios de primaria				

Con estudios de bachillerato				
Con formación superior				
<b>4. Sus estudiantes asisten con el uniforme:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
Descuidado (roto, sucio, arrugado)				
Incompleto				
Viejo				
Sin uniforme				
<b>5. Estudiantes que por su apariencia física le sugieren:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
Desnutrición				
Condiciones de salud no atendidas				
Desaseo personal				
<b>6. Estudiantes que se duermen en clase por:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
No haber desayunado o merendado				
Dormir poco o muy tarde				
Condiciones de salud no atendidas				
Desinterés en la clase				
<b>7. Estudiantes que, durante la jornada de clases:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
No traen lunch				
No tienen dinero para comprar el lunch				
No tienen útiles escolares				
No traen los materiales requeridos para ciertas clases				

**8. Describa de manera breve, ¿qué es para usted la pobreza?**

---



---



---

**SECCIÓN 4: ACCIONES DE DOCENTES PARA AFRONTAR LAS MANIFESTACIONES DE CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS DE SUS ESTUDIANTES**

Marque con una X la frecuencia con la que Ud. realiza las siguientes acciones para trabajar con sus estudiantes.

La escala que debe aplicar para sus respuestas es la siguiente:

<b>Nunca</b> N	<b>A veces</b> AV	<b>Casi siempre</b> CS	<b>Siempre</b> S
-------------------	----------------------	---------------------------	---------------------

Acciones tomadas por docentes	Niveles			
	N	AV	CS	S
<b>1. Soy flexible con mis estudiantes en:</b>				
La evaluación de lecciones				
La entrega de tareas				
La participación en clases				
La asistencia a clases				
La puntualidad en las clases				
Los materiales requeridos para las clases				
<b>2. Apoyo a mis estudiantes dentro de la jornada escolar:</b>				
Pido a otro estudiante que lo ayude				
Me quedo después de la jornada escolar reforzando sus aprendizajes				
Compro o consigo útiles escolares				
Pido que otros compañeros del aula compartan sus útiles escolares				
<b>3. Apoyo a mis estudiantes en cuanto a su alimentación:</b>				
Comparto mi comida				
Compro comida para su lunch				

Pido a otros compañeros que compartan de su lunch				
Hago una colecta voluntaria para comprarle lunch				
<b>4. Apoyo a mis estudiantes informando de su situación a:</b>	<b>N</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
Padres de familia				
Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o psicóloga/o				
Máxima autoridad de la Institución				
Fundaciones, ONGs e iglesia				
Instituciones del Estado				
<b>5. Responda brevemente: ¿Cómo percibe su trabajo dentro de contextos de pobreza?</b>				
_____				
_____				

**SECCIÓN 5: CONSISTENCIA DE LAS ACCIONES DOCENTES CON LAS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LOS ESTUDIANTES**

Marque con un X su nivel de acuerdo o desacuerdo con la consistencia de las acciones que usted realiza con sus estudiantes y las condiciones socioeconómicas de las que provienen.

<b>Muy en desacuerdo (MD)</b>	<b>En desacuerdo (D)</b>	<b>De acuerdo (A)</b>	<b>Muy de acuerdo (MA)</b>
-------------------------------	--------------------------	-----------------------	----------------------------

No.	Las siguientes acciones son consistentes con las condiciones socioeconómicas de mis estudiantes	Niveles			
		<b>MD</b> Muy en desacuerdo	<b>D</b> En desacuerdo	<b>A</b> De acuerdo	<b>MA</b> Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b><i>Flexibilidad</i></b>				
1.1	Ser flexible en asistencia y puntualidad				
1.2	Ser flexible con los estudiantes en las condiciones de evaluación				
1.3	Ser flexible en el cumplimiento de tareas				
1.4	Ser flexible en el cumplimiento o pedidos de material, libros, etc.				
1.5	Ser flexible en la evaluación de conocimientos				
<b>2</b>	<b><i>Apoyo pedagógico</i></b>	<b>MD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>MA</b>
2.1	Dar a mis estudiantes clases adicionales al horario establecido				
2.2	Promover que estudiantes exitosos ayuden a sus compañeros que lo necesitan				
2.3.	Involucrar el entorno de vida de mis estudiantes como oportunidad de aprendizaje				
2.4	Adecuar los contenidos a las condiciones socioeconómicas de mis estudiantes				
2.5	Utilizar lenguaje accesible y comprensible a mis estudiantes				
2.6	Usar didácticas que estimulen la motivación por permanecer en la escuela				

3	<i>Promoción de la solidaridad</i>	MD	D	A	MA
3.1	Promover condiciones para que entre mis estudiantes compartan el lunch				
3.2	Promover condiciones para que entre mis estudiantes compartan los útiles escolares				
3.3	Promover acciones entre mis estudiantes para que se apoyen en circunstancias familiares adversas				
3.4	Promover acciones entre mis estudiantes para que se apoyen en circunstancias familiares adversas				
3.5	Promover entre mis estudiantes la posibilidad de construir un proyecto de vida				
4	Describa, tres acciones que desde su experiencia le hayan generado cambios en sus estudiantes para afrontar las condiciones socioeconómicas de las que provienen. 1. _____ 2. _____ 3. _____				

**SECCIÓN 6: PERCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCAR EN LAS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS DE LAS QUE PROVIENEN SUS ALUMNOS**

Por favor, responda a las siguientes afirmaciones indicando qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda:

No.	Percepciones sobre formación docente para afrontar condición socioeconómica predominante de estudiantes	Niveles			
		MD Muy en desacue rdo	D En desacu erdo	A De acue rdo	MA Muy de acuer do
1	La formación inicial que recibí me ha sido útil para trabajar en la escuela en que trabajo.				
2	Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en mi formación inicial docente.				
3	Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en la experiencia.				
4	Puedo manejar situaciones inciertas y urgentes que ocurren dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico de mis estudiantes.				
5	Para trabajar con alumnos pobres, he necesitado completar mi formación inicial con otros cursos.				
6	Mi <b>experiencia</b> profesional me ha servido para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.				
7	Mi <b>formación inicial</b> docente me sirve para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.				
8	Mis estudiantes con quienes trabajo me exigen que siga estudiando.				
9	¿Qué ideas o recomendaciones daría Ud. a otros docentes para trabajar en contextos de pobreza? _____ _____ _____				

**¡MUCHAS GRACIAS!**

**Libro de códigos\***

Tabla 24. Libro de códigos

Ítem	Variable	Código
<b>Sección 1: Datos sociodemográficos del/la docente</b>		
1	edad Edad Numérica	Se registra el dato en números.
2	sex Sexo Numérica	Hombre = 1 Mujer = 2 Otro = 3
3	esc Escuela Cadena	Se registra lo que el encuestado ha escrito.
4	form Nivel máximo de formación Numérica	Bachiller = 1 Profesor Normalista = 2 Licenciado = 3 Maestría = 4 Otro = 5
5	area Area de formación alcanzada Cadena	Se registra lo que el encuestado ha escrito.
6	capa Capacitación Numérica	No = 0 Sí = 1
7	tema Temas de últimas capacitaciones recibidas Cadena	Se registra lo que el encuestado ha escrito.
8	Añocap Año de última capacitación recibida Cadena	Se registra lo que el encuestado ha escrito.
9	Sost Sostenimiento Numérica	Fiscal = 1 Particular = 2
10	Añoense Año en el que enseña Numérica	Primero = 1 Segundo = 2 Tercero = 3 Cuarto = 4 Quinto = 5 Sexto = 6 Séptimo = 7
11	Expér Años de experiencia Cadena	Se registra lo que el encuestado ha escrito.
12	Nsecal Nivel socioeconómico de alumnos Numérica	Muy bajo = 1 Bajo = 2 Medio = 3 Alto = 4

---

 Sección 2: Percepciones sobre posibilidad de aprendizajes (educabilidad) de estudiantes
 

---

13	Posapr Posibilidad aprendizaje Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
14	Tiempyrit Alumnos pueden aprender en tiempo y ritmo esperados Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
15	Apnivsoec Todos pueden aprender sin diferenciación socioeconómica Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
16	Apoyo Todos mis estudiantes tienen suficiente apoyo para aprender Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
17	Recesc Todos mis estudiantes tienen suficientes recursos en la escuela para aprender Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
18	Tiempo Mis estudiantes podrán terminar la EGB en el tiempo establecido Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
19	Bachill Mis estudiantes terminarán el bachillerato en el tiempo establecido Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
20	Titulouniver Mis estudiantes podrán obtener un título universitario Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
21	Confi Confío que mis estudiantes podrán aprender a pesar del contexto social y económico en que viven Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4

---

 Sección 6: Percepciones sobre formación docente para educar en las condiciones socioeconómicas de las que provienen sus alumnos
 

---

23	Formutil La formación inicial que recibí me ha sido útil para trabajar en la escuela en que trabajo Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
24	Pracforin Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en mi formación inicial docente Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4

---

25	Pracexp Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en la experiencia Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
26	Manej Puedo manejar situaciones inciertas y urgentes que ocurren dentro del aula de clase producto del contexto social y económico de mis estudiantes Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
27	Exper Mi experiencia profesional me ha servido para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
28	Forminc Mi formación inicial docente me sirve para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
29	Segest Mis estudiantes con quienes trabajo me exigen que siga estudiando Numérica	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4
30	Idea ¿Qué ideas o recomendaciones daría Ud. a otros docentes para trabajar en contextos de pobreza?	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 De acuerdo = 3 Muy de acuerdo = 4

- Se incluyeron sólo las variables que fueron utilizadas para el estudio. Elaborado por MM y los investigadores.

**Anexo 4. Cuestionario utilizado para el pilotaje****DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

<b>1. Nombre de la Institución:</b>	_____		
<b>2. Nombre del Director/a:</b>	_____		
<b>3. Parroquia:</b> _____	<b>4. Zona Administrativa:</b> _____	<b>5. Nombre del Distrito:</b> _____	<b>6. Código del Distrito:</b> _____
<b>7. Ubicación de la Institución:</b>	_____ _____		
<b>8. Jornadas en la Institución:</b>	<input type="checkbox"/> Matutina	<input type="checkbox"/> Vespertina	<input type="checkbox"/> Nocturna
<b>9. Sostenimiento:</b>	<input type="checkbox"/> Fiscal	<input type="checkbox"/> Fiscomisional	<input type="checkbox"/> Particular
<b>10. Jurisdicción:</b>	<input type="checkbox"/> Hispana	<input type="checkbox"/> Intercultural bilingüe	
<b>11. Niveles de educación impartidos:</b>	<input type="checkbox"/> Inicial	<input type="checkbox"/> E.G.B. preparatoria	<input type="checkbox"/> E.G.B. elemental
	<input type="checkbox"/> E.G.B. media	<input type="checkbox"/> E.G.B. superior	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<b>12. Cantidad de docentes en la Institución:</b>	_____	<b>13. Cantidad de estudiantes en la Institución:</b>	_____
<b>14. Número de paralelos en total:</b>	_____	<b>15. Promedio de alumnos por aula:</b>	_____
<b>16. Tiene Departamento de Consejería Estudiantil (DECE):</b>	<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> No

## CUESTIONARIO

Percepciones de los docentes sobre educar en contextos de pobreza.

La Universidad Casa Grande está realizando una investigación acerca de las percepciones de los docentes sobre educar en contextos de pobreza en las aulas, al igual que las prácticas que los maestros adoptan para trabajar en dichas circunstancias. Para ello, solicitamos su colaboración respondiendo este cuestionario que explora estos temas.

Para efectos del estudio se entiende por “**contextos de pobreza**” a las carencias económicas, sociales, afectivas, de seguridad, de atención y protección familiar y de recreación; en las que viven alumnos y alumnas con los que trabajan los docentes y que se manifiestan dentro del aula en la prácticas educativas. Pedimos que responda a las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su invaluable aporte.

## PARTE 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL/LA DOCENTE

<b>1. Edad:</b> _____ años	<b>2. Género:</b> <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	<b>3. Institución donde trabaja:</b> _____
<b>4. Marque con una cruz y especifique el nivel máximo de formación alcanzada:</b> <input type="checkbox"/> Bachiller en _____ <input type="checkbox"/> Profesor/a normalista <input type="checkbox"/> Licenciado/a en _____ <input type="checkbox"/> Máster en _____ <input type="checkbox"/> Otros (especificar) _____		<b>5. Mencione las tres últimas capacitaciones en los últimos cinco años:</b> Tema: _____ Año: _____ Tema: _____ Año: _____ Tema: _____ Año: _____
<b>6. Tipo de centro en el que trabaja como docente:</b> <input type="checkbox"/> Fiscal <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Fiscomisional	<b>7. Año de Educación Básica en el que enseña:</b> _____	<b>8. Años de experiencia que tiene como docente:</b> _____
	<b>9. Según Ud. ¿Cuál considera que es su nivel socioeconómico? Marque con una cruz</b> Alto ____ Medio ____ Bajo ____ Muy bajo ____	<b>10. ¿A qué nivel socioeconómico corresponde predominantemente los estudiantes de su grado? Marque con una cruz</b> Alto ____ Medio ____ Bajo ____ Muy bajo ____

**PARTE 2: MANIFESTACIONES DE CONTEXTOS DE POBREZA SEGÚN LOS DOCENTES**

En esta parte del cuestionario deseamos conocer, desde su experiencia, cuáles son las formas en que manifiestan los contextos de pobreza en los estudiantes y en la institución, para lo que presentaremos algunos enunciados sobre este tema.

De acuerdo al nivel socioeconómico predominante en sus estudiantes, ¿qué tan frecuente observa los siguientes aspectos y situaciones? Marque con una X la frecuencia según la siguiente escala:

<b>Muy frecuente</b> <b>MF</b>	<b>Frecuente</b> <b>F</b>	<b>Poco frecuente</b> <b>PF</b>	<b>Nada frecuente</b> <b>NF</b>
-----------------------------------	------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Aspectos y/o situaciones	Niveles			
	MF	F	PF	NF
<b>1. Estudiantes Sus estudiantes faltan a clases por:</b>				
No tener dinero para el transporte a la escuela				
No tener dinero para la alimentación en la escuela				
Cuidar a familiares				
Trabajo infantil				
No tener un adulto quien se responsabilice por ellos				
<b>2. Sus estudiantes abandonan los estudios por:</b>				
No tener dinero para transportarse en la escuela				
No tener dinero para la alimentación en la escuela				
Cuidar a familiares				
Trabajo infantil				
No tener un adulto quien se responsabilice por ellos				
<b>3. El nivel de educación de los padres o representantes legales de sus estudiantes son:</b>				
Analfabetos				
Con estudios de primaria				

Con estudios de bachillerato				
Con niveles de formación superior				
<b>4. Estudiantes que asisten con el uniforme:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
Descuidado Roto				
Incompleto				
Viejo				
Sin uniforme				
<b>5. Estudiantes que por su apariencia física le sugieren:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
Desnutrición				
Condiciones de salud no atendidas				
Desaseo				
<b>6. Estudiantes que se duermen en clase por:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
No haber desayunado o merendado				
No dormir lo suficiente por tener que trabajar				
No dormir lo suficiente por cuidar a familiares				
<b>7. Estudiantes que, durante la jornada:</b>	<b>MF</b>	<b>F</b>	<b>PF</b>	<b>NF</b>
No traen lunch				
No traen dinero para comprar el lunch				
No tienen útiles escolares				
No traen los materiales requeridos para ciertas clases				

**PARTE 3: ESTRATEGIAS DOCENTES PARA AFRONTAR CONTEXTOS DE POBREZA**

Ahora marque con una X la frecuencia con las que Ud. realiza las siguientes acciones para afrontar las manifestaciones de los contextos de pobreza predominantes de sus estudiantes en base a la siguiente escala:

<b>Nunca</b> N	<b>A veces</b> AV	<b>Casi siempre</b> CS	<b>Siempre</b> S
-------------------	----------------------	---------------------------	---------------------

Acciones tomadas por docentes	Niveles			
	N	AV	CS	S
<b>1. Soy flexible con mis estudiantes en:</b>				
La evaluación de lecciones				
La entrega de tareas				
La participación en clases				
La asistencia a clases				
La puntualidad en las clases				
Los materiales requeridos para las clases				
<b>2. Apoyo a mis estudiantes dentro de la jornada escolar:</b>				
Pidiendo a otro estudiante que lo ayude				
Quedándome después de la jornada escolar reforzando los aprendizajes				
Comprando o consiguiendo útiles escolares extra				
Pidiendo que otros compañeros del aula compartan sus útiles escolares				
<b>3. Apoyo a mis estudiantes en cuanto a su alimentación:</b>				
Compartiendo comida				
Comprando comida para su lunch				
Pidiendo a compañeros que compartan de su lunch				
Haciendo una colecta voluntaria				

<b>4. Apoyo a mis estudiantes informando de su situación a:</b>	<b>N</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) o psicóloga				
Máxima autoridad de la Institución				
Fundaciones, ONGs e iglesias				
Instituciones del Estado				
Padres de familia				

**PARTE 4: PERCEPCIONES SOBRE POSIBILIDADES DE APRENDIZAJES (EDUCABILIDAD) DE ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE POBREZA**

Ahora se presentarán una serie de afirmaciones sobre las posibilidades de aprendizaje que Ud. considera que pueden alcanzar sus estudiantes en la clase. Por favor, responda a las siguientes preguntas indicando qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada afirmación. Marque con una X utilizando la siguiente escala:

Niveles de acuerdo			
Muy en desacuerdo (MD)	En desacuerdo (D)	De acuerdo (A)	Muy de acuerdo (MA)

No.	Percepciones sobre posibilidades de aprendizaje de estudiantes	Niveles			
		MD	D	A	MA
1	Todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender.				
2	Todos los estudiantes pueden aprender en el tiempo y ritmo esperado.				
3	Todos los niños tienen la posibilidad de aprender, sin diferenciación socioeconómica.				
4	Todos los niños tienen el suficiente apoyo en el hogar para poder aprender.				
5	Todos los niños tienen los suficientes recursos en la escuela para poder aprender.				
6	Mis estudiantes podrán terminar la educación general básica en el tiempo establecido.				
7	Mis estudiantes podrán terminar el bachillerato en el tiempo establecido.				
8	Mis estudiantes podrán obtener un título universitario.				
9	Mis estudiantes deberían aprender un oficio en lugar de continuar sus estudios.				
10	La pobreza influye en la posibilidad de aprender.				
11	Confío en que mis estudiantes pueden aprender a pesar del contexto social y económico en el que viven.				

**PARTE 5: PERCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCAR EN CONTEXTOS DE POBREZA**

En este apartado se preguntará sobre cómo aprecia ud. su formación docente para afrontar en las prácticas educativas las manifestaciones de los contextos de pobreza de sus alumnos. Por favor, responda a las siguientes afirmaciones indicando qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda:

No.	Percepciones sobre formación docente para afrontar situación socioeconómica predominante de estudiantes	Niveles			
		MD	D	A	MA
1	La formación inicial que recibí me ha sido útil para trabajar en la escuela en que estoy trabajando.				
2	Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en mi formación inicial docente.				
3	Mi práctica docente en el aula se basa predominantemente en la experiencia.				
4	Puedo manejar situaciones inciertas y urgentes que ocurre dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico de mis estudiantes.				
5	Para trabajar con alumnos en contextos de pobreza he necesitado completar mi formación inicial con otros cursos.				
6	Mi experiencia profesional me ha servido para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.				
7	Mi formación inicial docente me sirve para manejar situaciones inciertas y urgentes dentro del aula de clases y que son producto del contexto social y económico en que viven mis estudiantes.				
8	Mis estudiantes con quienes trabajo en el aula me exigen que siga estudiando.				

**¡MUCHAS GRACIAS!**

**Anexo 5. Validación del cuestionario utilizado en el pilotaje y modificaciones.**

El cuestionario fue validado a través de un pilotaje realizado en tres instituciones educativas de sostenimiento fiscal ubicadas en el cantón Durán, que es parte del Distrito 09D24 y es de la Zona 8, que incluye al cantón Guayaquil. Esta validación fue realizada en este Distrito puesto que el equipo de investigadores labora en dichas instituciones educativas. Se encuestó a un total de quince docentes, cinco por cada institución educativa, que enseñaban entre 1ero a 7mo año de E.G.B.

En el pilotaje se pudieron observar las siguientes acciones y observaciones por parte del profesorado encuestado:

**Modalidad de aplicación del cuestionario**

La administración del cuestionario consistió en que se le entregaba al docente y este llenaba personalmente, sin intervención del investigador.

- En promedio, los docentes se demoraron entre 20 a 25 minutos en responder al cuestionario. Las encuestas fueron tomadas en horas del receso, en cambios de hora o en la salida de los estudiantes. Hubo un distractor en común que era el que los estudiantes o docentes se acercaban a conversar con los encuestados, que explica en parte el tiempo tomado. Sería conveniente la aplicación de la encuesta reuniendo a los docentes en un salón, para evitar distracciones.
- Hubo un total de nueve docentes que no leyeron las instrucciones de cada una de las partes del cuestionario. Esto causó que luego hagan preguntas sobre la manera en que debían contestar cada ítem. En algunos casos se pudo percibir que querían acabar el cuestionario rápidamente.

**Parte 1: Datos sociodemográficos del/la docente**

- Respecto a las últimas capacitaciones realizadas en los últimos cinco años, la mayoría no recordaban los temas y los años exactos en que fueron capacitados.
- Algunos docentes tuvieron dificultad al indicar nivel socioeconómico predominante de los estudiantes del grado en el que enseñaban.
- En el ítem 4, que solicitaba marcar con una X el nivel máximo de formación alcanzada y también especificar cuál en qué área alcanzó ese nivel, algunos docentes sólo marcaban la X y no escribían en la parte que era de completar.
- En el ítem 10, que preguntaba por el nivel socioeconómico predominante de los estudiantes del grado en que enseñaba el maestro, a algunos de ellos les costó llegar a una respuesta. Los docentes contaban a los investigadores de algunos casos concretos de extrema pobreza de algunos estudiantes, mas no de la generalidad.

**Parte 2: Manifestaciones de contextos de pobreza según los docentes**

- Muchos profesores no leyeron las órdenes e iban directo a llenar en la tabla. Por ello, hubo docentes que pensaban que la manera de contestar las preguntas era de opción múltiple, y no de llenar según la escala.
- Casi todos los maestros se tomaron un tiempo considerable en reflexionar cada ítem del cuestionario. Era evidente, por el tiempo que se demoraban, que la frecuencia de los temas mencionados en los ítems no era algo en lo que pensaban, al menos no a nivel general. No obstante, los profesores tendieron a contar casos particulares de estudiantes.
- Para los docentes era relevante, en sus comentarios mientras llenaban la encuesta, el tema la falta de dinero de los estudiantes para la alimentación

dentro de la institución educativa, y mencionaron como causas el descuido de los padres o problemas económicos. Asimismo, muchos de los encuestados pensaban que no tener dinero para el transporte y alimentación era una causa frecuente para el ausentismo de los estudiantes.

- El trabajo infantil, como causa de ausentismo, fue catalogado como nada frecuente en la mayoría de las respuestas.
- Respecto al conjunto de ítems relacionado a las causas de abandono o deserción escolar en los estudiantes, hubo una profesora quien mencionó que esto también se debe por la migración con fines económicos de la familia y por hogares disfuncionales.
- En el conjunto de ítems sobre las razones por las que los estudiantes se duermen en clase, una profesora mencionó que se quedan dormidos por problemas de salud y por descuidos de los padres en cuanto los dejan dormir hasta tarde. Asimismo, hubo otro docente que mencionó que también se quedan dormidos por efectos del consumo de drogas.
- En el ítem que pide indicar la frecuencia de estudiantes que no traen lunch a la clase, dos docentes mencionaron la *dejadez* de los padres.
- En el ítem que pide indicar la frecuencia de estudiantes que no traen materiales requeridos para ciertas clases, una docente dijo que a muchas otras les da pena admitir que los estudiantes carecen de recursos económicos para conseguirlos.

### **Parte 3: Estrategias docentes para afrontar contextos de pobreza**

- En esta parte del cuestionario algunos de los encuestados dejaron varias preguntas en blanco, porque necesitaban pensar en la frecuencia con las que tomaban dichas estrategias.

- Otros interpretaron esta parte del cuestionario como estrategias a manera general, y no específica o exclusivamente en respuesta al contexto de pobreza del estudiante.
- Esta parte del cuestionario fue la que más tiempo demoró en llenar por parte de los encuestados.
- En el ítem que pregunta sobre la frecuencia en que los docentes remitían al estudiante a fundaciones, ONGs e iglesias, tres docentes no sabían lo que significaba una ONG (Organización no gubernamental).

#### **Parte 4: Percepciones sobre posibilidades de aprendizajes (educabilidad) de estudiantes en contextos de pobreza**

- Casi todos los docentes se confundieron con las siglas utilizadas para indicar las escalas (MD – Muy de acuerdo; D - En desacuerdo; A – De acuerdo; MA – Muy de acuerdo). Los docentes miraban las escalas varias veces, se equivocaban y tenían que corregir las respuestas.
- Algunos docentes sentían la necesidad de justificar el porqué de las respuestas seleccionadas.

#### **Parte 5: Percepciones sobre formación docente para educar en contextos de pobreza**

- En esta parte se utilizaron las mismas siglas para indicar las escalas de la parte 4, por lo que también resultaron confusas.
- Se pudo observar, a nivel general, que muchos docentes se sienten muy preparados para afrontar situaciones urgentes o inesperadas producto de la situación socioeconómica de los estudiantes. Esto entraría en contradicción con la literatura revisada. No obstante, al conversar con los docentes, se logró llegar

a ver que los docentes piensan que lo aprendido en el centro de estudios no les ha preparado del todo para afrontar las situaciones de contextos de pobreza.

### **Modificaciones realizadas en base a la validación obtenida**

En base a lo observado en el pilotaje a los docentes y a la revisión del mismo con la tutora y la co-investigadora, se realizaron los siguientes cambios al cuestionario:

- Incluir el código del distrito en los datos de la institución educativa.
- En el texto introductorio al cuestionario, se garantizará la confidencialidad y el anonimato, y no se comunicarán datos individuales. Se pedirá también que lean con atención a las instrucciones de cada parte del cuestionario.
- En la parte 2, sección 6, se incluirá el ítem “Condiciones de salud no atendidas”.
- Se añadió una pregunta abierta, donde el docente describa brevemente qué es la pobreza, dentro de un espacio de dos líneas.
- Se añadió una nueva parte, que es la nueva Parte 4, y es referente a la pertinencia de las acciones realizadas por los docentes para afrontar las manifestaciones de los contextos de pobreza predominantes en los estudiantes. Se añadió la escala MD, D, A y MA (Muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente). En esta nueva parte también se pide escribir cinco resultados que se han obtenido de las acciones que realizan los docentes para afrontar los contextos de pobreza en las aulas.
- En la parte 5, que hace referencia a las posibilidades de aprendizaje (educabilidad) de estudiantes en contextos de pobreza, se añadió una pregunta abierta donde se pide describir brevemente la manera en que la pobreza influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- En las partes 4, 5 y 6, cuyas preguntas se responden con las escalas MD, D, A y MA, se pondrá debajo de cada una de ellas la frase completa de cada sigla para mayor claridad del docente encuestado.