

Educación en contextos de pobreza: percepciones y prácticas de docentes de un distrito educativo en Guayaquil, Ecuador

Educate in Contexts of Poverty: Perceptions and Practices of Teachers in an Educational District in Guayaquil, Ecuador

Claudia Uribe-Lotero¹; Claudia Vélez-De la Calle²; José Merchán-Naranjo³

RESUMEN

El estudio del cual da cuenta este artículo tuvo como objetivo describir las percepciones de los/as docentes en relación a las capacidades adquiridas como resultado de su formación inicial profesional para educar en contextos de pobreza y a las prácticas que realizan para abordar las formas en que se presenta la pobreza en el aula. Se buscó identificar las manifestaciones de la pobreza que los/as docentes reconocen, las acciones que realizan para afrontar dichas situaciones y las autopercepciones sobre la pertinencia de su formación para educar bajo esas condiciones. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio–descriptivo que se basa en un cuestionario elaborado por el equipo investigador y validado por personas expertas. Los resultados evidencian que los/as docentes definen la pobreza más allá de lo económico. En la escuela la reconocen en la escasez de materiales, la inasistencia de los alumnos, la baja formación de los padres y el descuido hacia sus hijos. Además, los/as docentes confían medianamente en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Se concluye que los/as docentes perciben la pobreza de forma contextualizada y la reconocen en manifestaciones que trascienden lo económico. Finalmente, la reflexión sobre la práctica docente es considerada fundamental para educar en contextos de pobreza.

Palabras claves: educación; pobreza; percepción; prácticas educativas; educación profesional.

ABSTRACT

Teachers who educate in contexts of poverty face situations that make the teaching practice more complex. The objective of this study was to describe the perception of teachers in relation to the skills acquired as a result of their initial professional training to educate in contexts of poverty and the practices they perform to address the ways in which poverty appears in the classroom. It was sought to identify the manifestations of poverty identified by teachers, the actions they take to face these situations and the self-perceptions about the pertinence of their professional training

¹ Directora de Investigación, Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador; curibe@casagrande.edu.ec.

² Directora del Doctorado en Educación, Universidad San Buenaventura, Cali, Colombia; cvelez02@hotmail.com.

³ Maestrante del programa de Políticas Públicas, FLACSO-Ecuador; jose.merchan@casagrande.edu.ec.

to educate under those conditions. Methodologically, a qualitative approach with exploratory descriptive scope was adopted, based on a questionnaire prepared by the research team and validated by experts. The results show that teachers define poverty beyond the economic dimension. In the school they recognize it in the shortage of materials, the no attendance of the students, the low levels of education of the parents and the neglect toward their children. Furthermore, educators rely fairly on the learning possibilities of their students. It is concluded that teachers perceive poverty in a contextualized way and recognize it in manifestations that goes beyond the economic dimension. Finally, the reflection on the teaching practice is considered fundamental to educate in contexts of poverty.

Keywords: Education; poverty; perception; teaching practices; professional education.

Introducción

La complejidad de la labor de educar se acentúa cuando se da en contextos de pobreza. Buena parte de los niños, las niñas y adolescentes que viven en la pobreza tienen mayores dificultades para involucrarse plenamente en el salón de clases porque no reciben los cuidados de salud debidos, tienen un vocabulario más limitado, suelen percibirse derrotados/as, reportan estrés crónico, perciben negativamente su futuro, su desempeño cognitivo suele ser inferior al de estudiantes de otros estratos y su ambiente familiar está marcado por los conflictos (Jensen, 2013). Regionalmente, el informe TERCE (OREALC, 2015) señala que el nivel socioeconómico es la variable que más influye negativamente en el logro de los y las estudiantes. Este fenómeno hace más difícil el acceso a la educación de calidad. En América Latina y el Caribe se observan currículos segmentados y desactualizados, docentes sin la formación profesional pertinente para educar en situaciones de desigualdad y escuelas que carecen de recursos tecnológicos, científicos y de infraestructura apropiada (Aparicio-Castillo, 2013)

Los contextos de pobreza se manifiestan de diversas maneras. Ferrando (citado por Silva, 2011) señala que la pobreza contiene variables económicas, ambientales, culturales, psicológicas y religiosas que son difíciles de cuantificar y se interpretan según el ojo de quien las ve. Suele hablarse de “marginalidad, zonas desfavorables, escuelas rurales o villas” (Cabo de Donnet, 2003). En otros casos se reportan limitaciones para obtener materiales y el ausentismo escolar (Feijoó y Corbetta, 2004). Un ejemplo tangible es

Ecuador, donde 31,4% de la población abandona los estudios por la carencia de recursos económicos (Ministerio de Educación, 2014). Asimismo, los y las estudiantes manifiestan derrotismo frente a su futuro con frases como “para qué voy a estudiar” o “para qué voy a seguir si no voy a tener trabajo” (Feijoó y Corbetta, 2004). También se ven actitudes discriminatorias, hechos de violencia, carencia de alimentos, descuido de normas de convivencia y, sobre todo, la desigualdad (Finocchio, 2006). La diversidad de situaciones que trae la pobreza hace que esta se entienda desde la relatividad (Silva, 2011).

El actor que está en la mira de todos es el/la docente. Los contextos de pobreza conllevan una mayor diversidad en el desarrollo educativo de los/as estudiantes y el/la docente debe estar preparado/a con estrategias pedagógicas, psicológicas y metodológicas pertinentes para conocer y afrontar las demandas de este grupo de estudiantes (Oros, Mengh, Richaud, & Ghiglione, 2015; Pérez-Gómez, 2012). Sus prácticas pedagógicas y su enfoque sobre la pobreza se hacen presentes al definir cómo educará al/la estudiante que vive en estos contextos (Pérez, 2010). La situación se configura como crítica porque la labor docente tiende a desprofesionalizarse como consecuencia de que los/las docentes están escasamente preparados para afrontar los contextos de pobreza (Braslavsky, 2006). Además, existe una separación entre la teoría y práctica docente al momento de entrar al salón de clases a educar (Calvo, 2013).

Las prácticas docentes en contextos de pobreza tienden a centrarse en el cuidado y el apoyo. A menudo, el/la docente necesita contener social y afectivamente al estudiante y su familia (Torres, 2001). Una investigación realizada en sectores vulnerables en Chile concluye que mantener la contención afectiva entre docente y estudiante es la base para varias innovaciones pedagógicas que fomentan el aprendizaje (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011). Por otro lado, la formación docente continua es señalada de manera reiterada como una práctica para generar educación de calidad en situaciones de pobreza (Casassus, 2003; Uribe, 2012).

La percepción de los/as docentes sobre educar en contextos de pobreza gira en torno a la posibilidad o no de que sus estudiantes puedan aprender. Canciano y Serra (2006) señalan que la pobreza suele percibirse como un “gen” y un límite inquebrantable que permanentemente afecta el desempeño estudiantil. También se perciben riesgos: las

condiciones de la pobreza ponen en jaque al aprendizaje (Canciano y Serra, 2006). Las respuestas frente a estas percepciones se agrupan en lo que Grinberg (2011) llama la lógica de empoderamiento, la cual motiva a la comunidad educativa a sobrellevar las adversidades a pesar de que no se cuente con los imprescindibles recursos materiales y de apoyo educativo provenientes de los Gobiernos. A pesar de estas percepciones, las escuelas pueden prevenir la representación de las desigualdades sociales y así evitar que los niños, las niñas y adolescentes pobres sean victimizados (Finocchio, 2006).

La educabilidad aparece como un concepto pertinente para interpretar las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes percibidas por los docentes. López y Tedesco (2002), citados por Neufeld & Thisted (2004), la definen como los recursos, aptitudes y predisposiciones que posibilitan la exitosa asistencia del/la estudiante a la escuela. Bonal y Tarabini (2013) señalan que esta es producto de las condiciones sociales, familiares, económicas y educativas. En el marco de la educabilidad, también se observan ineducabilidades que se manifiestan dentro de los contextos de pobreza: ineducabilidad por carencia afectiva, por estigma al estudiante, por violencia, y la de tipo crónico que aparece en estudiantes con carencias materiales, sin normas de convivencia, con situaciones de riesgos y un ambiente escolar sin empatía con ellos/as (Bonal y Tarabini, 2013).

Guayaquil, ciudad ecuatoriana y latinoamericana, vive la realidad de la pobreza. Para diciembre 2014, es la ciudad con la mayor cantidad de pobres del país, representando al 12,71% de la población (INEC, citado por Giler, 2015). El cantón se caracteriza por el fenómeno social de la marginalidad urbana, donde ciertos sectores de la urbe están excluidos de los servicios urbanos, viven en casas improvisadas, terrenos ilegales y sus condiciones de trabajo y de vida se caracterizan por la exclusión y la pobreza (Doré 2007; Germani, citado por Ramos Soto, 2010; Ponce, 2000). Se evidencia con notoriedad la segregación urbana, porque el cantón se divide en zonas centrales o residenciales y aquellas periféricas o urbano-marginales que crecieron a través de las invasiones fuera de los criterios de planificación (Ponce, 2000). La ocupación en zonas periféricas ha ocurrido históricamente por la migración interna en búsqueda de una mejor condición socioeconómica y para sobrevivir a los estragos causados por el fenómeno de El Niño que se manifiesta cada cinco años en el país (Alarcón, 2015).

En cuanto a los problemas que se manifiestan al educar en contextos de pobreza, se indagó sobre las percepciones de los/as docentes acerca de la pobreza de los/as estudiantes, las acciones que realizan a modo de prácticas para promover la educación en esos contextos y la apreciación que tienen de las capacidades que se derivan de la formación inicial de docentes.

La investigación propuso alcanzar los siguientes objetivos:

1. Explorar las manifestaciones de los contextos de pobreza que identifican los/as docentes en las prácticas educativas con los/as estudiantes de escuelas de educación básica ordinaria, fiscal y particular, ubicados en zonas urbano-marginales.
2. Describir las prácticas que realizan los/as docentes en respuesta a las demandas que se manifiestan en el aula al educar en contextos de pobreza.
3. Describir las percepciones de los/as docentes sobre su capacidad, producto de su formación inicial profesional, para educar en contextos de pobreza.

Método de investigación

Enfoque metodológico

El enfoque de la investigación fue cuantitativo. Se caracterizó por recolectar datos que sirvieran de base para cumplir con el propósito de “la medición numérica, el análisis estadístico y el establecimiento de patrones de comportamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4) de los/as docentes según se expresa en los objetivos de la investigación.

En la investigación exploratoria-descriptiva, no experimental y transversal, se observaron y describieron los fenómenos sin manipulación de las variables. La educación relacionada a contextos de pobreza no reporta estudios previos en Guayaquil.

Se consideraron las siguientes variables en el estudio, asociadas a los objetivos que

definió esta investigación:

Tabla 1

Variables de estudio para objetivo n° 1

Objetivo de investigación 1	Variables de estudio
Explorar las manifestaciones de los contextos de pobreza que identifican los/as docentes en las prácticas educativas con los/as estudiantes.	Condiciones de pobreza.
	Percepciones sobre la influencia de la pobreza en el proceso de aprendizaje.
	Percepciones sobre la pobreza y su efecto en las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes.

Fuente: Acuña (2015).

Tabla 2

Variables de estudio para objetivo n° 2

Objetivo de investigación 2	Variables de estudio
Describir las prácticas que realizan los/as docentes en respuesta a las demandas que se manifiestan en el aula al educar en contextos de pobreza.	Acciones hacia la demanda de los contextos de pobreza que se manifiestan en el aula.
	Percepciones sobre la pertinencia de las acciones hacia la demanda de los contextos de pobreza manifestadas en el aula.
	Percepciones sobre los resultados de las acciones realizadas para responder a las demandas de los contextos de pobreza.

Fuente: Orellana (2015).

Tabla 3*Variables de estudio para objetivo n° 3*

Objetivo de investigación 3	Variables de estudio
Describir las percepciones de los docentes sobre su	Percepciones sobre la pertinencia de la formación inicial profesional docente para educar en contextos de pobreza.
Capacidad, producto de su formación inicial profesional, para educar en contextos de pobreza.	Percepciones sobre la capacidad de los/as docentes para afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia dentro de los contextos de pobreza.
	Nivel de confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Muestra y muestreo

La unidad de análisis de la investigación fue los/as docentes de primero a séptimo año de Educación General Básica que estaban laborando al momento de la investigación y que enseñaban las diferentes materias que se imparten en escuelas fiscales, fiscomisionales y particulares del Distrito Educativo 7 de Guayaquil, que se caracteriza por cubrir barrios, ciudadelas o zonas urbano- populares (Ministerio de Educación, 2014). El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) establece en el art.3 que los distritos educativos son el nivel de gestión desconcentrada cuya función es asegurar la cobertura y calidad de los servicios educativos según el territorio asignado por la Autoridad Educativa Nacional.

La técnica de muestreo fue no probabilística, deliberada y por conveniencia. Según el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), en el periodo escolar 2013-2014, existen 203 instituciones educativas y 2.367 docentes en el Distrito 7. El cálculo de la muestra se realizó utilizando *Sample Size Calculator*, con un margen de error de 5 puntos y nivel de confiabilidad de 95%. De la muestra de 312 docentes la investigación alcanzó 285 participantes.

Las instituciones educativas participantes fueron seleccionadas con los siguientes

criterios: pertenecer al Distrito Educativo 7, el nivel de educación debía incluir la Educación General Básica, el sostenimiento podía ser fiscal, fiscomisional o particular, modalidad presencial, con jornada matutina o vespertina, jurisdicción hispana y con acceso por vía terrestre.

Instrumento de obtención de datos

La técnica que se utilizó fue la encuesta. Según Chiner (2011), la encuesta es una averiguación de asuntos sociales, entre ellos percepciones, que realiza preguntas estandarizadas para alcanzar resultados numéricos.

El instrumento aplicado fue un cuestionario elaborado por el equipo investigador. Para su diseño se recurrió a la revisión de la literatura sobre los temas que involucran la educación en contextos de pobreza. El cuestionario fue validado en tres instituciones educativas a través de un pilotaje a quince docentes. De ello surgieron modificaciones en el formato de las escalas nominales y se añadieron cuatro espacios de preguntas abiertas para complementar la información dada por los docentes.

En relación con el trabajo de campo, el equipo investigador estableció un primer contacto con el Distrito Educativo en la que explicó la intención de levantar información sobre educar en contextos de pobreza. Se detalló la muestra por cubrir y la Dirección Distrital ofreció 20 instituciones educativas para levantar la información. El equipo de investigadores, compuesto por dos mujeres y un hombre se acercaron a las escuelas participantes, entablando un contacto con el/la director/a de la institución y luego facilitando el cuestionario a los/as docentes.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados teniendo como base la estadística descriptiva: medidas de tendencia central como media, mediana y moda. Los resultados se presentaron en frecuencias, porcentajes e indicadores elaborados sobre la base de rangos de valores. La tabulación, análisis y elaboración de cuadros se realizó con el programa SPSS versión

22. La puntuación de los datos se realizó con escalamiento Likert con dos tipos de escala nominal.

Tabla 4

Valor y escalas nominales utilizadas en el estudio

Valor	Escala nominal tipo 1	Escala nominal tipo 2
1	Muy en desacuerdo	Nunca
2	En desacuerdo	A veces
3	De acuerdo	Casi siempre
4	Muy de acuerdo	Siempre

Se elaboraron indicadores para interpretar las puntuaciones de los ítems del cuestionario dependiendo de la variable a analizar. Por otro lado, los cuatro espacios de preguntas abiertas fueron los siguientes y contribuyeron a la responder variables de estudio específicas.

Tabla 5

Preguntas abiertas que responden a variables de estudio

Variable de estudio	Pregunta abierta
Percepciones sobre la pobreza y su efecto en las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes	Describa brevemente, ¿qué es para Ud. la pobreza?
Percepciones sobre la influencia de la pobreza en el proceso de aprendizaje	Describa brevemente, ¿en qué manera la pobreza influye en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes?
Percepciones sobre los resultados de las acciones realizadas para responder a las demandas de los contextos de pobreza.	Describa brevemente, ¿cómo percibe su trabajo dentro de contextos de pobreza?
Percepciones sobre la pertinencia de la formación inicial profesional docente para educar en contextos de pobreza.	¿Qué ideas o recomendaciones daría Ud. a otros/as docentes para trabajar en contextos de pobreza?
Percepciones sobre la capacidad de los/as docentes para afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia dentro de los contextos de pobreza.	

Resultados

En la investigación participaron 285 docentes de primer a séptimo año de Educación General Básica de 20 instituciones fiscales y 2 particulares del Distrito Educativo N°7 de Guayaquil. 85% de las encuestadas fueron mujeres. Los rangos de edad más frecuentes fueron entre 32 a 41 años (35,4%) y de 42 a 51 años (29,2%). 61,30% de la muestra tiene una formación profesional de licenciatura, y un 22,20% son profesores/as normalistas. 36,30% de los/as encuestados/as tiene 8 o menos años de experiencia laboral, mientras que el 29,10% tiene entre 9 a 16 años, el 15,80% entre 17 a 24 años y el 12,20% entre 25 a 32 años. Generalizando, es una población compuesta principalmente por mujeres entre 30 y 50 años con nivel profesional de licenciatura y entre pocos meses a 32 años de experiencia laboral.

Manifestaciones de los contextos de pobreza que identifican los/as docentes en las prácticas educativas con los estudiantes

A nivel general se observa que a pesar de que más del 70% de la muestra reporta trabajar diariamente con estudiantes de un nivel socioeconómico considerado bajo, el nivel de pobreza percibido por los/as docentes es medio (53,8%), seguido por medio alto (22,7%). El siguiente cuadro explora factores que indican a los/as docentes condiciones de pobreza de los/as estudiantes y si los atribuyen a una baja, media, media alta o alta pobreza.

Tabla 6*Niveles de pobreza por categorías*

Factores que indican a docentes condiciones de pobreza	Indicadores de pobreza			
	Baja pobreza	Media pobreza	Pobreza media alta	Alta pobreza
Ausentismo	10,3%	64,7%	21,7%	3,3%
Abandono escolar	19,2%	55,1%	21,5%	4,2%
Nivel de educación de representantes legales	1,1%	32,4%	61,8%	4,6%
Presentación del uniforme	8,5%	56,8%	29,2%	5,5%
Estudiantes que se duermen en clases	8,0%	50,4%	29,6%	12,0%
Carencias durante la jornada de clases	4,7%	46,0%	35,9%	13,4%
Estado de apariencia física	12,0%	49,3%	30,8%	8,0%

Fuente: Acuña (2015).

De los factores investigados sobresale el que concierne al nivel de educación de padres, madres o representantes legales. En los resultados predomina un nivel de pobreza media alta (61,8%).

Asimismo, en la categoría de carencias durante la jornada de clases, se aprecia poca distancia entre los niveles medio y medio alto de pobreza.

Respecto al factor ausentismo, 34,8% de la muestra lo atribuye a la ausencia de una

persona adulta que se responsabilice por los/as estudiantes. En cambio, el trabajo infantil no es considerado causa de ausentismo; 68,1% de los/as docentes consideran que este fenómeno es nada frecuente.

La falta de personas adultas responsables por sus representados/as es la razón más frecuente del abandono escolar según los/as docentes; esto equivale al 33,1%. Además, 30,7% de la muestra atribuye esta falta a la migración con fines económicos que realizan las familias.

Un 61,8% de los/as docentes identifica que son frecuentes los/as representantes legales con estudios de primaria y 4,6% observa que esto es bastante frecuente. Los/as docentes observan con frecuencia (35%) a estudiantes con uniforme incompleto. También observan desaseo personal con recurrencia (31,9%). Si los estudiantes se duermen en clases, los/as docentes lo atribuyen más a pocas horas de sueño (41,1%) que a otros factores como la alimentación.

El 42,2% de los/as docentes observa que los/as estudiantes no traen materiales solicitados para determinadas actividades y 39,2% ha observado que sus estudiantes no traen *lunch*. Sin embargo, es poco frecuente los casos de estudiantes que no traen útiles escolares; 22,3% respondió nada frecuente y 47,9% poco frecuente.

Percepciones sobre la influencia de las condiciones de pobreza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

Sobre esta variable se observan dos posiciones. 61,4% de los/as docentes está de acuerdo en que el contexto socioeconómico influye en el proceso de aprendizaje, mientras que el 38,5% no está de acuerdo.

Tabla 7*La pobreza influye en el proceso de aprendizaje*

Niveles de acuerdo	Porcentaje
En desacuerdo	38,5%
De acuerdo	61,4%

Fuente: Acuña (2015).

En el espacio de preguntas abiertas, los/as docentes consideran que los modos de influir de la pobreza son los siguientes: alimentación inadecuada que afecta el rendimiento y participación en clases; ausencia de apoyo de padres/madres hacia hijos/as, manifestada en desatención en la salud y el control de tareas; limitaciones para acceder a materiales de estudio para proyectos escolares; ausentismo y abandono escolar vinculado a la falta de transporte y el trabajo infantil y situaciones relacionadas al consumo de drogas.

Del 38,5% de la población que no considera que la pobreza influya en el proceso de aprendizaje, las respuestas abiertas informan que la falta de voluntad para superarse es la verdadera limitación.

Percepciones sobre la pobreza y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes

La muestra define a la pobreza como la falta de dinero, el no contar con recursos necesarios y las necesidades básicas insatisfechas. En las respuestas abiertas predomina una aproximación material a este fenómeno. No obstante, en ciertos casos las definiciones de pobreza incluyen aspectos emocionales e intrapersonales, otros vinculados al desempleo y también aquellos relacionados a la incapacidad de los/as representantes legales para mantener a sus hijos.

Tabla 8*Percepciones sobre la pobreza por parte de docentes*

Categoría	Respuestas abiertas que reflejan categoría
Escasez de factor monetario	“No tener ingresos económicos” (Caso 99)
No cobertura de necesidades básicas	“La pobreza es carecer de [los medios para satisfacer] ciertas necesidades básicas para poder vivir con dignidad” (Caso 85).
Carencias no materiales o económicas	“Es la carencia de la voluntad por superar los obstáculos que en la vida se presentan” (Caso 171).
Falta de empleo	“Es aquella que se involucra en cada hogar cuando ninguno de sus padres [tiene] un trabajo, por esa razón no hay dinero para salud, comida, estudios para sus hijos” (Caso 190).
Incapacidad o desinterés de padres para mantener a hijos	“La pobreza se (...) describe de diferentes maneras, pero en este caso la pobreza no es más que un desinterés de los padres hacia sus hijos ya que eso se puede notar en el diario vivir del niño o bien podemos ver sobre la pobreza socioeconómica que se da en la mayoría de hogares, pero este no es un obstáculo para seguir adelante” (Caso 76).
Perspectivas multidimensionales	“La pobreza es un cáncer social, donde sufren las personas que no tuvieron la oportunidad de educarse” (Caso 160).

A nivel general, los/as docentes piensan que todos/as los/as estudiantes pueden aprender (40,9% de acuerdo y 45,9% muy de acuerdo). También confían en que el aprendizaje se puede lograr sin diferenciación socioeconómica (43,7% de acuerdo y 34,4% muy de acuerdo). Sin embargo, 64% de la muestra está en desacuerdo con que los/as estudiantes cuenten con el apoyo en casa para lograr el aprendizaje. 57,3% de los/as docentes piensa que no hay recursos suficientes en las escuelas. 53,1% no piensa que todos/as aprenderán en el tiempo y ritmo esperado.

Tabla 9*Percepciones de docentes sobre posibilidades de aprendizaje de estudiantes*

Factores que determinan posibilidades de aprendizaje	Nivel de acuerdo en porcentajes			
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Suficientes recursos en la escuela para poder aprender	12%	45%	36%	6%
Suficiente apoyo en el hogar para poder aprender	21%	64%	12%	3%
Estudiantes pueden aprender en tiempo y ritmo esperados	7%	46%	39%	8%

Fuente: Acuña (2015).

Prácticas que realizan los/as docentes en respuesta a las demandas de educar en contextos de pobreza

Las acciones que los docentes realizan fueron clasificadas en cuatro categorías:

- Flexibilidad en la evaluación del/la estudiante, entrega de tareas, participación en clases, asistencia, puntualidad y materiales requeridos.
- Apoyo al/la estudiante, solicitando la ayuda mutua entre estudiantes, el refuerzo estudiantil luego de la jornada escolar, consiguiendo útiles escolares o el compartir útiles escolares.
- Apoyo en la alimentación como compartir comida, compra de alimentación para el refrigerio, entre otros.
- Informar de la situación del estudiante a padres/madres de familia, Departamento de Orientación, a la autoridad educativa o a instituciones externas como ONG, iglesias o agencias del gobierno.

La frecuencia de cada uno de los tipos de acción se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 10*Acciones de docentes frente a demandas de contextos de pobreza*

Categorías de acciones	Porcentaje de frecuencia de acciones			
	Bajo	Medio	Medio alto	Alto
Flexibilidad en el ámbito educativo	9,1%	21,4%	24,9%	40,4%
Apoyo dentro de la jornada escolar	14,7%	36,5%	31,9%	13,7%
Apoyo en la alimentación	32,6%	38,2%	20,7%	7,4%
Apoyo informando de la situación	5,3%	43,2%	34,4%	7,4%

Fuente: Orellana (2015).

Ser flexibles al momento de educar es una de las acciones más frecuentes de los/as docentes. Las situaciones donde más recurren a la flexibilidad son en las referidas a la participación en clase (46% dijo “siempre”) y en la puntualidad (37,5% también respondió “siempre”).

El refuerzo del aprendizaje de los estudiantes es otra de las prácticas más frecuentes; 46% dijo que siempre lo realizan. Además, 35,8% de la población motiva la ayuda de un estudiante a otro. Comprar o compartir útiles escolares fueron las prácticas menos frecuentes relacionadas al apoyo dentro de la jornada de clases.

Los/as docentes apoyan en la alimentación de los/as estudiantes con poca frecuencia. 46,7% de la muestra dijo que a veces comparte de su comida y 45,3% respondió que a veces les compra refrigerio.

Informar la situación del estudiante es la práctica más frecuente que realizan los/as docentes a nivel general. 74% de la población siempre notifica el estado de los estudiantes a los/as padres/madres de familia, mientras que 56,5% a la máxima autoridad educativa. 48,1% informa al Departamento de Consejería Estudiantil de la escuela. Sin embargo, 70,5% nunca notifica de la situación de los/as estudiantes a fundaciones, ONG,

iglesias, etc.

Pertinencia de acciones de docentes para responder a contextos de pobreza

Los docentes reportaron niveles medios altos y altos de pertinencia a las acciones que realizan en respuesta a las demandas de los contextos de pobreza en el aula.

Tabla 11

Pertinencia de acciones de docentes frente a demandas de contextos de pobreza

Categorías de acciones	Nivel de pertinencia en porcentajes			
	Baja	Media	Media alta	Alta
Flexibilidad en el ámbito educativo	4,6%	16,5%	63,5%	14%
Apoyo dentro de la jornada escolar	7%	3,5%	36,5%	48,8%
Promoción de la solidaridad	4,2%	8,1%	42,1%	44,2%

Fuente: Orellana (2015).

Respecto a la flexibilidad, 66% de la muestra está de acuerdo en que ser flexibles al momento de evaluar es pertinente para responder a los contextos de pobreza, mientras que 61,1% piensa lo mismo sobre el cumplimiento de las tareas escolares.

61,8% de la muestra está muy de acuerdo en utilizar didácticas para motivar la permanencia de los estudiantes en la escuela. Igualmente, 53% considera bastante pertinente utilizar lenguaje accesible y comprensible. Los/as encuestados/as también acuerdan en promover el apoyo entre estudiantes y que compartan sus útiles escolares.

Por otro lado, 193 docentes respondieron a la pregunta abierta sobre las acciones que tuvieron resultados para afrontar las demandas de los contextos de pobreza. Cinco tipos de respuestas fueron las más frecuentes: compartir, involucramiento de padres y madres de familia, ayuda y apoyo, promoción de la solidaridad e implementación de charlas.

Resultados de acciones de docentes para responder a las demandas de los contextos de pobreza

Fueron 179 los docentes que respondieron a la pregunta abierta sobre cómo percibe su trabajo dentro de los contextos de pobreza. En los resultados de las percepciones que tienen los/as docentes de sus acciones para afrontar las condiciones que se desprenden de los contextos de pobreza de los/as estudiantes, tendencias desfavorables fueron las más frecuentes. Los/as docentes señalan limitaciones como la falta de compromiso de padres de familia y escasez de material, entre otras. En cambio, quienes perciben favorablemente sus acciones hablaban sobre la autoeficacia del/la docente, la innovación, la motivación, el empeño en sus trabajos, el entusiasmo y el compromiso.

Tabla 12

Percepciones sobre el trabajo en contextos de pobreza

Tipo de percepción	Porcentaje
Percepciones favorables	40%
Percepciones desfavorables	55%

Fuente: Orellana (2015).

Percepciones sobre capacidad para educar en contextos de pobreza

Tabla 13

Pertinencia de formación inicial profesional y experiencia profesional

Fuente de competencias profesionales	Nivel de pertinencia en porcentaje		
	Poco pertinente	Medianamente pertinente	Pertinente
Formación inicial profesional	2,2%	17,5%	80,3%
Experiencia profesional	1,5%	35,1%	63,3%

El 80,3% de la muestra consideró que su formación profesional fue pertinente, mientras que 17,5% la consideró medianamente pertinente y 2,2% poco pertinente. Además, 63,3% de los/as encuestados/as piensa que su experiencia profesional también tiene mucha pertinencia y 35,1% mediana pertinencia.

Para educar en situaciones de pobreza, los/as docentes recomiendan capacitaciones y formación continua. Algunas respuestas abiertas hacen referencia a “cambios” continuos y del contexto social que justifican la constante formación. Dos informantes hablaron de la “experiencia diaria” y la “vida práctica” como fuentes de aprendizaje para educar en contextos de pobreza.

Capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes como producto de formación inicial profesional

Tabla 14

Percepciones sobre capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes

Tipo de percepción	Porcentaje
Poca capacidad	0,7%
Mediana capacidad	13,0%
En capacidad	86,2%

El 86,2% de los/as encuestados/as manifiestan estar en capacidad de afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia que ocurren dentro de los contextos de pobreza. Se observa una ligera preferencia hacia la experiencia profesional (90,6% de acuerdo) frente a la formación inicial (83,2%) como recurso para afrontar dichas situaciones.

Las respuestas abiertas sobre este tema enfatizan acciones. La primera es la adaptación referida a lidiar con la escasez de recursos propia de las situaciones de pobreza del entorno escolar. Después viene el manejo de recursos referido específicamente al reciclaje de materiales utilizados. Luego está la resiliencia, con participantes afirmando que la pobreza no debe ser un límite para aprender. También mencionan el tener paciencia y empatía con el contexto socioeconómico y personal del/la estudiante.

Confianza de docentes en posibilidades de aprendizaje de estudiantes que viven y se educan en contextos de pobreza

Tabla 15

Percepciones sobre capacidad para afrontar situaciones inciertas y urgentes

Tipo de percepción	Porcentaje
Poca confianza	9,1%
Mediana confianza	59,3%
En confianza	23,2%

Prevalece la mediana confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes. Esto sucede dado que 85,2% de los/as docentes piensan que sus estudiantes no tienen suficiente apoyo en el hogar. Además, 57,3% no está de acuerdo con que sus estudiantes posean los recursos necesarios en la escuela para aprender.

Las respuestas abiertas muestran la necesidad de los/as docentes de motivar a sus estudiantes en sus estudios y de creer en ellos/as. Algunos/as encuestados/as hablan de motivar a los/as estudiantes para que continúen su educación. También se manifiesta el no discriminar a los/as niños/as por su estrato socioeconómico.

Discusión

El estudio evidencia que la pobreza es percibida por los/as docentes de una forma altamente contextualizada, donde son observables muchas de las variables asignadas a la pobreza. También se puede notar que la pobreza es definida más allá de las carencias económicas. Las acciones de los/as docentes para educar en contextos de pobreza se centran en la flexibilidad con el estudiante, ser recursivo y adaptarse a las circunstancias. Estas acciones son percibidas como pertinentes. Por otro lado, los/as encuestados/as consideran que su formación inicial profesional y el aprendizaje práctico tienen pertinencia para educar en contextos de pobreza. Además, sobresale la referencia a la necesidad de la reflexión en la práctica docente.

Las condiciones que indican pobreza al docente coinciden con las observaciones y narraciones de Feijoó & Corbetta (2004) que retratan las limitaciones de los/as estudiantes para obtener útiles escolares, los ausentismos recurrentes, familias con escaso vocabulario, imposibilidad de conseguir trabajo e ingresos insuficientes para la manutención del estudiante. Adicionalmente, los/as docentes observaron fenómenos como el trabajo infantil, descuido en la apariencia física y la alimentación estudiantil. El resultado de ausentismo escolar refleja los hallazgos del Ministerio de Educación (2014) que señala como su principal causa la falta de recursos entre estudiantes de 5 a 17 años.

Lo que los/as docentes definen como pobreza trasciende lo económico. Las definiciones apuntan a la incapacidad de satisfacer necesidades básicas, carencias intelectuales, emocionales, de valores, no tener voluntad para superarse, tener una baja formación académica o la carencia de empleo. También se orientan a la falta de oportunidades o educación. La diversidad de definiciones evoca las perspectivas multidimensionales de la pobreza que expone la literatura especializada (Villatoro, 2007; CEPAL, 2014). Las descripciones relacionadas a la falta de voluntad, las emociones y el intelecto coinciden con lo planteado por Grinberg (2011), quien expone la *lógica de empoderamiento* como el llamado a las escuelas a autorregularse para sobrellevar las condiciones de pobreza. Esto es relevante, porque los/as docentes exponen que la pobreza puede y debe ser sobrellevada en gran medida con el esfuerzo personal del/la estudiante, el/la docente o la institución educativa.

Los/as docentes reportan que la pobreza sí influye en el proceso de aprendizaje. Las situaciones específicas que destacan son la alimentación inadecuada, dificultades para obtener útiles escolares y falta de apoyo y control por parte de los/as representantes legales hacia sus hijos/as. Dichos aspectos son constantes con el informe TERCE (OREALC, 2015) que señala que el nivel socioeconómico es la variable con mayor influencia negativa en el logro de los/as estudiantes.

Las respuestas sobre las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes se enmarcan dentro de los escenarios de ineducabilidad expuestos por Bonal y Tarabini (2013). Uno de los resultados más notorios fue que el 85% de la muestra piensa que no hay suficiente apoyo en el hogar para aprender. La información es importante, porque evidencia que la

ineducabilidad más notoria es aquella por carencia afectiva, aunque también se observan situaciones marcadas por la violencia y aquellas de tipo crónico.

La práctica más recurrente de los/as encuestados/as es la de ser flexible con sus estudiantes, seguida del apoyo al/la estudiante. Ambas prácticas reflejan lo expuesto por Marques (2002) quien señala que educar apunta a estimular las potenciales aptitudes del estudiante, más allá de la transmisión de conocimiento.

Ser flexible es visto como una acción pertinente. Esto evoca la noción de que el docente debe aproximarse al estudiante con atención y cordialidad a la vez que la idea de que el desarrollo de procesos educativos en situaciones adversas ayuda a educar con sensibilidad, creatividad y adaptación (Pérez, 2012). El tipo de apoyo más pertinente según la muestra es el de utilizar didácticas para estimular la permanencia en la escuela. Esto también evoca la necesidad de crear escenarios abiertos, democráticos y flexibles (Darling-Hammond, citado por Pérez, 2012). En general, se observa como idea común que la flexibilidad y el apoyo son características que contribuyen a educar en situaciones de pobreza.

Las percepciones desfavorables de los/as docentes que analizan los resultados de sus prácticas se deben al escaso involucramiento del/la padre/madre de familia, la falta de materiales, entre otras. Esto evoca una vez más los escenarios de ineducabilidad y la incongruencia entre las exigencias educativas al/la docente y las carencias para cumplirlas (Bonal & Tarabini, 2013).

Los/as docentes manifiestan que la formación profesional y el aprendizaje práctico fueron relevantes para enseñar en situaciones de pobreza. La pertinencia reportada a ambas fuentes de gestión profesional se corresponde con lo señalado por Braslavsky (2006): los centros de formación docente no enseñan siempre a enfrentar la incertidumbre y la adversidad. Los resultados también recuerdan el *divorcio* entre teoría y práctica docente que anuncia Calvo (2013). La experiencia resulta una fuente valiosa de aprendizajes que no se encuentra en los centros de formación profesional (Pérez, 2012).

El 86,2% de los/as docentes se perciben capaces de afrontar situaciones de incertidumbre y urgencia dentro de los contextos de pobreza como producto de su

formación inicial. Esto se opondría a lo que expone la literatura crítica sobre formación docente, que describe que la duda, incertidumbre, relatividad o adversidad no son aceptadas (Braslavsky, 2006; Pérez, 2010). Sin embargo, 63,4% de la muestra valora la experiencia práctica educativa. Tales datos aparentemente contradictorios se entienden con lo ilustrado por Ferrando (1997, citado por Silva, 2011) quien dice que la pobreza tiene muchas variables difíciles de cuantificar y por ello se las ve desde la relatividad. Además, los/as docentes ecuatorianos/as que son profesores/as normalistas realizan la práctica de la formación en el año de servicio rural (Fabara, 2013). Esto mostraría que ya poseen aprendizaje práctico pertinente previo al ejercicio docente. No obstante, queda en duda si dichas prácticas son adaptables a los contextos de pobreza porque un problema observado en las carreras de educación ecuatoriana es la desactualización, falta de integralidad, inadaptación y escasa investigación académica (Larrea, 2015).

El 59,3% de la muestra confía medianamente en las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes. Este resultado se puede interpretar a partir de la afirmación de que el docente trabaja dentro de los contextos de pobreza con desasosiego y obstinación (Redondo, citado por Finocchio, 2006). Otra interpretación la ofrece Grinberg (2011), quien expresa que los/as docentes deben autorregularse bajo una lógica de empoderamiento, pero soportando la escasez de recursos y la ausencia de trabajo gubernamental para mejorar las condiciones de las escuelas, resultando en que el/la docente perciba impotencia ante la adversidad. Las respuestas abiertas también aluden al empoderamiento, especialmente cuando se menciona que la pobreza no es un impedimento para aprender y tener éxito en la vida.

Este estudio describió que los/as docentes definen la pobreza más allá de la carencia económica, sus prácticas más recurrentes y valoradas son la flexibilidad y el apoyo, y su formación profesional a la vez que su experiencia práctica es valorada como pertinente. La principal carencia percibida es la material y la falta de apoyo de la familia. Resulta recomendable que las percepciones y valores recogidos en esta y otras investigaciones se traduzcan en prácticas de reflexión y acción en el ejercicio docente. Esto debe estar establecido a lo largo de la vida profesional de los/as educadores/as. Asimismo, es importante pensar en una política educativa que adecúe una pedagogía pertinente con la realidad de la pobreza y la marginalidad.

El estudio presentó limitaciones. Participaron 23 instituciones, principalmente públicas. A pesar de disponer de dos días hábiles para el llenado del cuestionario, los/as docentes lo entregaron incompleto o mal llenado, reduciendo la cantidad de casos válidos. Algunas escuelas estuvieron cerradas y otras impartían años de educación básica superiores al establecido. En otros casos, las instituciones estuvieron en zonas alejadas o de alta peligrosidad por lo que hubo que descartarlas del territorio establecido.

Referencias

- Acuña, I. (2015). *Manifestaciones que los docentes -de primero a séptimo año de Educación General Básica- identifican de los contextos de pobreza en las prácticas educativas con los estudiantes en el periodo lectivo 2015-2016. El caso del Distrito Educativo N° 7 de Guayaquil*. Tesis de Licenciatura. Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/659/1/Tesis987ACUm.pdf>
- Alarcón Aguiar, A. (2015). *Turismo urbano popular en Guayaquil como alternativa de alivio a la pobreza e inclusión social*. Tesis de Magister. UTPL, Guayaquil, Ecuador. Recuperado de http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/12749/1/Alarcon_Aguiar_Andres_Santiago.pdf
- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 527-546. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/773/77329818006/>
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88. Recuperado de <http://www.geps->

uab.cat/sites/default/files/publications-adjunts/praxis17-05.pdf

Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101 *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140206>

Cabo de Donnet, C. (2003). El conocimiento escolar en contextos de pobreza. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/522Cabo.pdf>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_arttext

Canciano, E. y Serra, M. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo1mail.pdf>

Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago, Chile: LOM. Recuperado de http://books.google.com.ec/books?id=DUrgWoLk5LEC&pg=PA7&hl=es&source=gbs_to_c_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

CEPAL (2014). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de http://ceal.co/wp-content/uploads/sites/8/2015/01/S1420729_es1.pdf

Chiner, E. (2011). *Tema 8. Investigación descriptiva mediante encuestas*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19380/34/Tema%208-Encuestas.pdf>

Doré, E. (2007). La marginalidad urbana en su contexto: modernización truncada y conductas de los marginales. *Sociológica*, 23(67). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732008000200005

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

Feijóo, M. & Corbetta, S. (2004). Construcción de la subjetividad. En M. Feijóo & S. Corbetta. *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires* (pp. 143-173). París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142343s.pdf>

Finocchio, S. (2006). *Modos de ver (y de conducir) una escuela en contextos de pobreza*. Bogotá, Colombia: Federación Internacional Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/MODOS_DE_VER_9853.pdf

Giler, P. (2015). *Guayaquil es la ciudad con más incidencia de pobreza en Ecuador*. Recuperado de <https://www.radiocre.com/noticias/2015/01/19/86821/guayaquil-es-la-ciudad-con-mas-incidencia-de-pobreza-en-el-ecuador/ei>

Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento*.

Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. ISSN 18539602. Recuperado de 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.

Jensen, E. (2013). How poverty affects classroom engagement. *Educational Leadership*, 70(8), 24-30. Recuperado de <http://reading4all.com/entries/page/1156>

Larrea, E. (2015). *Propuesta de currículo genérico de las carreras de educación*. Recuperado de

http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistemico%20-%20e%20larrea.pdf

Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas Docentes. Revista DIM, 19. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>.

Ministerio de Educación (2014). *Razón de no asistencia de la población entre 5 y 17 años*. Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Indicadores-Educativos_Razón-de-no-asistencia.pdf

Neufeld, M. y Thisted, J. (2004). 'Vino viejo en odres nuevos': acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social* (19). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2004000100006&script=sci_arttext

OREALC (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores Asociados*. Recuperado de http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/07/Informe-Completo_Factores-asociados.pdf

Orellana, M. A. (2015). *Prácticas que realizan los docentes de primero a séptimo año de Educación Básica en respuesta a las demandas que manifiestan en el aula al educar en contextos de pobreza*. Tesis de Licenciatura. Universidad Casa Grande. Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/660/1/Tesis988OR-Ep.pdf>

Oros, L. B., Mengh, M. S., Richaud, M. C. y Ghigliione, M. (2015). Educar en medios socialmente vulnerables: el valor de la capacitación docente. *Contextos Educativos* (18), 79-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5080736.pdf>

Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Ponce, M. (2000). *Poder, saber y sentido de la salud y de la vida en los discursos de las madres de familia de los sectores urbano marginales de Guayaquil*. Quito, Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, CLACSO. Recuperado

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

Ramos Soto, A. (2010). Características de la marginalidad urbana: el caso del Estado de Oaxaca.

Entelequia: Revista Interdisciplinar (12), 261-272.

Silva, A. (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 Investigación de Ciencias de la Educación*. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/3.Silva.pdf

Torres, R. (2001). *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/profesion_docente_informatica_lucha_pobreza_torres.pdf

Uribe Lotero, C. (2012). *Emergen las capacidades de gestión educativa: estudio de un caso de una escuela en contexto de pobreza*. Tesis de Maestría. Universidad Casa Grande. Guayaquil, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/399/1/Tesis400URIE.pdf>

Villalta Páucar, M. A., Martinic Valencia, S. y Guzmán Droguett, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. *RMIE* 16(51), 1137-1158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a6.pdf>

Villatoro, P. (2007). *Hacia la ampliación del segundo objetivo del milenio. Una*

propuesta para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.
Recuperado de
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6134/S0700248_es.pdf?sequence=1

