
SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE EN LA INFANCIA: PERCEPCIONES DE PROFESORES DE INGLÉS QUE EJERCEN EN ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS

Yasna Yilorm Barrientos y Elizabeth Martínez Palma

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de profesoras y profesores de inglés, que ejercen en contextos educativos con infantes socialmente vulnerados, acerca de la relación entre la situación de vulnerabilidad social y la construcción de aprendizajes oportunos y significativos en infantes. La investigación tiene lugar en escuelas públicas con escolares de educación básica en la ciudad de Valdivia, Chile. La metodología se enmarca en el paradigma cualitativo, con un estudio de carácter exploratorio-descriptivo que incorpora el método de análisis de contenido. La recolección de datos se lleva a cabo mediante una entrevista semi-estructurada, aplicada a una muestra de 8 profesores pertenecientes a las instituciones edu-

cativas investigadas. Según la percepción de las y los docentes participantes, los resultados muestran una relación directa entre el bajo rendimiento obtenido en las pruebas estandarizadas locales, y las características socio-culturales de la población escolar. En este contexto, evidencian la preocupación por los intereses, necesidades y habilidades de los estudiantes, como requisitos prioritarios para facilitar el acceso al conocimiento de la lengua inglesa y mejorar el desempeño académico contribuyendo, de este modo, a una educación inclusiva para la justicia social. En conclusión, el estudio sugiere desde la percepción docente, que es necesario transitar de un modelo educativo con enfoque tradicional a un modelo inclusivo y contextualizado.

Introducción

Durante las últimas décadas, un número significativo de estudios internacionales han demostrado que la promoción de una educación inclusiva es un requisito para avanzar hacia una sociedad justa en la que la equidad, el reconocimiento y la diversidad constituyen una piedra angular para garantizar los derechos de las y los infantes y adolescentes (Ainscow *et al.*, 2006; Pantić y Florian, 2015). En este sentido, la educación inclusiva requiere combatir la injusticia (Adams y Bell, 2016; Johnston, 2017) y confrontar los marcos ideológicos y prácticas que marginalizan las diferencias.

La educación para la justicia social cuestiona la educación

tradicional y se propone “instalar valores morales y cívicos en las y los estudiantes a través de la exploración de temáticas vinculadas a la justicia y a la injusticia. Además, intenta desarrollar un nuevo tipo de educación ciudadana: Una que desafíe a las y los estudiantes a ser participantes activos del cambio social [...]” (Bassey, citado en Johnston, 2017:17). En lo que respecta al contexto chileno, el Ministerio de Educación ha promovido leyes y decretos cuyos principios radican en una educación de calidad e inclusiva (Ley 21152, 2019; Decreto 83, 2015; Manghi *et al.*, 2020; Campos *et al.*, 2020). No obstante, el sistema socio-económico, político y cultural manifiesta claramente una segregación escolar producto de la

diferenciación de clases sociales, las cuales determinan el desarrollo biopsicosocial de las y los infantes impactados por la pobreza multidimensional.

Un alto porcentaje de estudiantes chilenos que pertenecen a las clases obreras asisten a las mismas escuelas en donde comparten experiencias similares de vida (Yilorm y Martínez, 2022). Según Valencia y Hernández (2017), las barreras internas de este sistema están relacionadas con los niveles socioeducativos de las familias, el trabajo infantil y las condiciones de vida inadecuadas, mientras que las barreras externas incluyen los procesos de privatización, el debilitamiento de las escuelas públicas, la segregación, la rigidez del currículo escolar y las escasas oportunidades para el

desarrollo profesional continuo de las profesoras y los profesores.

La desigualdad ha impactado de manera particular el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, debido a las limitaciones de acceso y desvalorización que experimentan las escuelas públicas con altos índices de vulnerabilidad social, tales como las mínimas posibilidades de exposición a la lengua extranjera, la escasez de diversos recursos de calidad, la insuficiente flexibilización del currículo para atender a la diversidad, y las bajas expectativas de las comunidades escolares sobre la utilidad de la lengua inglesa, entre otros factores (Barahona, 2016; Toledo y González, 2016; Yilorm y

PALABRAS CLAVE / Escuela Primaria / Inclusión / Justicia Social / Profesores de Inglés / Problema Social /

Recibido: 01/08/2022. Modificado: 09/01/2023. Aceptado: 24/01/2023.

Yasna Yilorm Barrientos. Máster en Educación, mención enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL), Universidad de Shenandoah, Winchester, EE.UU. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba. Profesora de

Didáctica de la lengua inglesa y Coordinadora de Prácticas Pedagógicas, Eje de Inglés, Universidad Austral de Chile (UACH), Valdivia, Chile. Dirección Postal: Valle de Azapa 467. Alborada I, Valdivia, Chile. e-mail: yyilorm@gmail.com

Elizabeth Martínez Palma. Educadora de Párvulos, UACH, Valdivia, Chile. Licenciada en Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, Magister en Desarrollo Humano, UACH, Valdivia, Chile, Doctora en Ciencias Humanas, UACH,

Valdivia, Chile. Profesora, Instituto de Ciencias de la Educación, UACH, Chile. Directora, Red de Estudios Interdisciplinarios en Infancia: género, inclusión y justicia social, Asociación Latinoamericana de estudios del Discurso, Chile.

SITUATION OF SOCIAL VULNERABILITY AND LEARNING CONSTRUCTION IN CHILDHOOD: PERCEPTIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WHO WORK IN CHILEAN PUBLIC SCHOOLS

Yasna Yilorm Barrientos and Elizabeth Martínez Palma

SUMMARY

The purpose of this work is to analyze the perceptions of teachers of English, who work in socially vulnerable educational contexts, regarding the relationship between children's situation of social vulnerability and effective and meaningful learning construction. This research takes place in public schools with elementary school students in the city of Valdivia, Chile. The methodology is framed in a qualitative paradigm, with an exploratory-descriptive study that incorporates the content analysis method. Data collection is carried out through a semi-structured interview, applied to a sample of 8 teachers who belong to the researched educational institutions. According to the perception

of the participating teachers, the results show a direct relationship between the low performance levels obtained by students in local standardized tests, and the socio-cultural characteristics of the school population. In this context, teachers show concern for students' interests, needs and abilities, as priority requirements to facilitate access to the knowledge of the English language and improve academic performance; contributing, in this manner, to an inclusive education for social justice. In conclusion, the study evidences, from a teacher's perception, the need to move from a traditional educational model to an inclusive and contextualized approach to teaching.

SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL E CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS QUE TRABALHAM EM ESCOLAS PÚBLICAS DO CHILE

Yasna Yilorm Barrientos e Elizabeth Martínez Palma

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as percepções de professoras de inglês, que atuam em contextos educacionais com crianças em situação de vulnerabilidade social, sobre a relação entre a situação de vulnerabilidade social e a construção de uma aprendizagem oportuna e significativa em crianças. A pesquisa ocorre em escolas públicas com alunos do ensino fundamental na cidade de Valdivia, Chile. A metodologia insere-se no paradigma qualitativo, com estudo exploratório-descriptivo que incorpora o método de análise de conteúdo. A coleta de dados é realizada por meio de entrevista semiestruturada, aplicada a uma amostra de 8 professores pertencentes às instituições de ensino investigadas. Segundo a percep-

ção dos professores participantes, os resultados mostram uma relação direta entre o baixo desempenho obtido nas provas padronizadas locais e as características socioculturais da população escolar. Nesse contexto, demonstram preocupação com os interesses, necessidades e habilidades dos alunos, como requisitos prioritários para facilitar o acesso ao conhecimento da língua inglesa e melhorar o desempenho acadêmico, contribuindo assim para uma educação inclusiva para a justiça social. Em conclusão, o estudo sugere a partir da percepção do professor que é necessário passar de um modelo educacional com abordagem tradicional para um modelo inclusivo e contextualizado.

Martínez, 2022). De acuerdo con el estudio nacional de inglés (Agencia de Calidad de Educación, 2017), las y los estudiantes chilenos no reflejan un dominio eficaz de la lengua inglesa en las mediciones estandarizadas. Cabe mencionar que, en este contexto, los resultados más bajos corresponden a los sectores de mayor vulnerabilidad social. La evidencia científica afirma que existe, por ende, una correlación entre la situación de vulnerabilidad social y la construcción restringida de aprendizajes oportunos y significativos, lo cual incide en estos resultados. Este indicador de diferenciación social y académica evidencia la necesidad de repensar los componentes humanos y culturales

del proceso educativo. Aprender inglés como lengua extranjera no solo implica el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar), sino también constituye una oportunidad de ampliar las visiones personales y de mundo de todas las y todos los estudiantes, sin excepción alguna (Yilorm y Martínez, 2022). Bajo este contexto, Hall (2016: 35) afirma que “comunicarse en inglés ya no constituye un privilegio, sino un derecho universal, puesto que limitar su acceso, de manera activa o indirecta, origina una injusticia social”.

De acuerdo con estos antecedentes, este artículo se propone analizar las percepciones de una muestra de profesoras y

profesores de inglés, que ejercen en contextos educativos con infantes socialmente vulnerados, acerca de la relación entre la situación de vulnerabilidad social y la construcción de aprendizajes oportunos y significativos en infantes en el contexto de la lengua inglesa. Este estudio cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo, tendrá lugar en escuelas públicas de Valdivia, Chile que atienden a una población de niñas y niños socialmente vulnerados.

Educación Inclusiva para la Justicia Social

La inclusión es un fenómeno que promueve derechos humanos básicos y acoge a todos los

individuos sin ningún tipo de discriminación (UNESCO, 2017; Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2018). Bajo este contexto, en lo que respecta el campo educativo, Florian (2008: 202) añade que “la educación inclusiva se basa en el principio que sostiene que las escuelas locales debiesen servir a todas las niñas y todos los niños, sin importar ninguna diferencia perceptible, discapacidad o cualquier otra distinción social, emocional, cultural o lingüística”, lo que implica abandonar prácticas pedagógicas que etiqueten a las y los estudiantes. Según Delaney (2016), estas dinámicas docentes afectan negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que

segregan por las características personales detectadas y, por tanto, no incluyen a todos los sujetos desde sus particularidades.

En este escenario, la investigación de Ainscow *et al.* (2006) hace hincapié en la importancia de reflexionar en torno a la educación inclusiva, para lo cual propone siete principios básicos: Equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, sustentabilidad y derecho a la educación. Basada en las contribuciones del autor, Soto (2018) entiende el valor de la equidad como la participación de las y los estudiantes en las actividades del aula y en la toma de decisiones. A su vez, el principio de comunidad hace referencia al trabajo colaborativo que las y los profesores y estudiantes construyen sinérgicamente, lo cual enfatiza el rol social de la educación (Ainscow *et al.*, 2006; Bonilla *et al.*, 2019). De igual modo, la compasión es percibida como una invitación a desarrollar empatía, amabilidad y afecto hacia la otredad, a partir de sus subjetividades (Hoffman, 2000, citado en Soto, 2018). El respeto por la diversidad implica responder a las diferencias de cada niña y niño, sin ningún tipo de discriminación o estereotipo (Boost y Ainscow, citado en Soto 2018; UNESCO, 2017).

De acuerdo a Ainscow *et al.*, (2006), la sustentabilidad, como principio inclusivo, requiere un compromiso social, económico, político y cultural con el medio ambiente, la producción y el consumo, para la atención de las necesidades de los seres vivos. Finalmente, el autor resalta el derecho a la educación, el cual constituye un requisito fundamental para implementar una pedagogía inclusiva. Las estrategias didácticas, más que los enfoques, son elementos claves para mediar el aprendizaje de todas y todos (Florian, 2008). En definitiva, es posible denotar que la inclusión, como fenómeno social en constante movimiento, se concreta cuando la participación de sus miembros se

hace evidente (Escribano y Martínez, 2016).

Aprendizaje de la lengua inglesa y educación inclusiva para el desarrollo humano

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye una herramienta de comunicación significativa en la construcción de una sociedad tolerante, pacífica y multicultural, por cuanto, durante este proceso educativo, el individuo desarrolla su conciencia lingüística, cultural y social, y experimenta una real apertura a las distintas formas de vida y creencias. Las lenguas extranjeras fortalecen no solo el desarrollo personal, sino también, la formación ciudadana, la comprensión y la cooperación mutua dentro y entre los múltiples territorios, el pensamiento crítico y la sensibilidad humana (Ashton, 2002 y Davis, 2004, citados en McColl, 2005). En lo que respecta a la lengua inglesa, Barahona e Ibaceta-Quijanes (2022), hacen incluso hincapié en la necesidad que las profesoras y los profesores comprendan y asuman la responsabilidad de enseñar esta lengua extranjera como una vía para promover la justicia social. Haciendo referencia a Ramos *et al* (2021) y Sierra (2016), las autoras afirman que “[e]sta perspectiva sugiere que las y los docentes de inglés requieren estar plenamente conscientes del rol que cumple la lengua inglesa en la promoción de la equidad y en apoyo a las y los estudiantes en el desarrollo de sus potencialidades [...]” (p.2).

En el territorio chileno, la asignatura de inglés como lengua extranjera oficial del plan de estudio, se propone, a nivel curricular y metodológico, desarrollar la competencia comunicativa de las y los estudiantes y, de igual modo, contribuir en la formación integral y en la creación de aulas inclusivas y democráticas (Smith, 2018, citado en Villareal y Méndez, 2021; Yilorm y Martínez, 2022). No obstante, la realidad de la sala de clases de esta disciplina revela la presencia

de un sistema educativo segregador caracterizado por una impactante brecha entre las niñas y los niños de estratos socioeconómicos altos y bajos. Es un hecho que el proceso de enseñanza de la lengua inglesa ha impactado las decisiones y acciones político-educativas desde una esfera industrial y económica (Romero, 2022).

Por tanto, tal como lo menciona Rezaei *et al.* (2018), citando a Gouverneau (2005), las actitudes y acciones metodológicas que toman las y los docentes pueden causar un impacto significativo en la vida de las y los escolares convirtiendo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en una oportunidad de acceso a diversos espacios para la educación inclusiva; y a una nueva forma de interacción, activa y amorosa, que permita, a todas las y todos los escolares, una posibilidad de auto-descubrimiento, aceptación de la otredad, y crecimiento tanto personal como grupal. En este contexto, resulta fundamental que las y los docentes de esta especialidad transformen el proceso de aprendizaje de carácter memorístico y reproductivo, en la implementación de estrategias educativas que estén centradas en la cultura de las niñas y de los niños chilenos, en sus fortalezas, necesidades, intereses, habilidades, preferencias sensoriales y conocimientos previos; para propiciar aprendizajes oportunos y significativos. De este modo, podrán enfrentar los desafíos económicos y sociales que el futuro les depara (Mastruserio, 2015; Miranda, 2018).

La educación inclusiva para la justicia social en esta asignatura promueve la construcción de espacios afectivos, respetuosos y colaborativos, en el que las niñas y los niños se sienten apreciados y valorados como individuos, y entienden la diversidad como un valor inclusivo que asegura el bienestar individual y colectivo. De esta reflexión emerge, por ende, el desafío de enviar mensajes que sean claros, precisos, contextualizados y, de manera particular, comprensibles para

las y los estudiantes (Yilorm y Martínez, 2022). Uno de los derechos más importantes de las niñas y los niños es participar en procesos comunicativos efectivos para comprender los códigos recepcionados, interactuar con otros de manera natural y fluida, y crear, mediar y negociar los significados colaborativamente, tal como ocurre cuando se implementa el enfoque comunicativo (1980) (Richards y Rodgers, 2014). Esto contribuirá a que las y los estudiantes puedan regular positivamente sus niveles de ansiedad considerándose personas pensantes, creativas, alegres y con responsabilidad afectiva.

El modelo social de la inclusión sostiene que las diferencias son normales, que las sociedades deben adaptarse a las particularidades de cada individuo y que, en conjunto, es posible superar los problemas de aprendizaje adaptando las estrategias didácticas a las múltiples realidades (Delaney, 2016).

Metodología

El artículo aborda una metodología de investigación de corte cualitativo que explora las percepciones que tienen las y los docentes de lengua inglesa de escuelas municipales, que trabajan en educación básica en contextos socialmente vulnerables, acerca de la relación entre la situación de vulnerabilidad social y la construcción de aprendizajes oportunos y significativos en infantes. La población de estudio está compuesta por 8 profesoras de inglés de la ciudad de Valdivia, los cuales fueron escogidos según 3 criterios de selección: las escuelas públicas que poseen un índice de vulnerabilidad social igual o superior al 90%, docentes que enseñan inglés a niñas y niños de enseñanza básica en este tipo de establecimiento, y un mínimo de 2 años de experiencia laboral en estos contextos. Cabe resaltar que el 88% de las y los entrevistados son profesoras y el 13% corresponde a profesores cuyo rango de edad fluctúa entre los 26 y 55 años. De igual modo, se evidencia que

el 63% de las y los participantes son profesores de inglés mientras que el 37% practica el ejercicio docente con el título de Educación General Básica, mención en inglés. Sus años de experiencia varían entre los 5 y 20 años, desempeñándose únicamente en escuelas públicas con niñas y niños en situación de vulnerabilidad social.

El método de producción de datos seleccionado es la entrevista semiestructurada, la cual contempla preguntas abiertas diseñadas para las y los participantes (Cohen y Crabtree, 2006). Este instrumento recoge las expresiones orales emitidas por las profesoras y los profesores, a través de un guion de preguntas relacionadas con sus percepciones acerca de la relación entre educación inclusiva y justicia social en sus aulas. Para levantar información esta investigación propone el método de análisis de contenido (Mieles, *et al.*, 2012), mediante la identificación de patrones emergentes que provienen de categorías y sub-categorías de análisis. En este caso, se realizó una lectura reiterativa de los datos y se registraron los principales temas, interpretaciones e ideas que surgieron en relación al objeto de estudio. Esta lectura permite identificar los contenidos más recurrentes y constituir una primera clasificación de la información, de acuerdo a las categorías establecidas. La información digitalizada fue categorizada utilizando como herramienta de apoyo el software de análisis cualitativo Atlas-ti.

Estas categorías conjugan la vulnerabilidad social, la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas visualizadas por las y los docentes, como ejes centrales en el diseño didáctico de la especialidad. La primera categoría corresponde al ámbito sociocultural y abarca las siguientes subcategorías: Vulnerabilidad social y educación inclusiva para la justicia social, las cuales delimitan el estudio de los procesos que desarrollan las instituciones educativas con altos índices de vulnerabilidad (casos de estudio) y la influencia de las

condiciones socioeconómicas en el rendimiento escolar situado en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La segunda categoría hace referencia a los ámbitos pedagógicos e inclusivos y comprende las subcategorías: Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa y convivencia en el aula. En la entrevista aplicada, este proceso considera, en primer lugar, la identificación de los significados asociados a las prácticas pedagógicas en relación con su carácter inclusivo. En segundo lugar, reconoce la visión de las profesoras y los profesores acerca de la implementación de estas prácticas y de la participación de las niñas y los niños en la clase de inglés. Finalmente, se identifica la relación entre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa y la educación inclusiva para la justicia social.

El método de análisis propuesto para la exploración de las percepciones de las prácticas docentes inclusivas se grafica en el siguiente esquema (Figura 1), el cual muestra la relación entre las categorías y las subcategorías que lo comprenden:

Las dos primeras sub-categorías se ubican en las esferas más amplias del esquema, las

cuales contemplan, desde el punto de vista sociocultural, la vulnerabilidad y la educación inclusiva como factores prioritarios para el estudio de la justicia social. A nivel micro, se ubican las subcategorías denominadas proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa y convivencia escolar. Estas esferas visualizan las prácticas pedagógicas implementadas en el aula de inglés en contextos de vulnerabilidad social, permitiendo atender a las necesidades e intereses de la educación inclusiva para la justicia social, a través de la transversalidad y la sana convivencia. La relación intersistémica entre las esferas sociales y pedagógicas permite explorar de manera dinámica el fenómeno de estudio, dando, de este modo, fluidez al análisis propuesto.

Este artículo se focaliza en el análisis de las categorías socio-culturales, haciendo referencia particularmente a las condiciones socio-económicas y rendimiento académico, como indicador de la subcategoría vulnerabilidad social. Cabe mencionar que las categorías pedagógicas inclusivas, las cuales contemplan la subcategoría Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Lengua Inglesa y Convivencia en el Aula, se abordarán en una próxima publicación.

Resultados: Historias de vida detrás de las mediciones estandarizadas

De acuerdo con la subcategoría vulnerabilidad social, se evidencia una relación entre las condiciones socioeconómicas y culturales de la población de estudiantes, los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE) y los resultados del diagnóstico institucional, el cual muestra el perfil socioeducativo que identifica a la comunidad escolar a partir del sello institucional.

En este contexto, es posible identificar nociones (proposiciones o ejes temáticos) que emergen de las expresiones verbales de las y los docentes participantes, entre las cuales se distinguen las siguientes: a) condiciones socioeconómicas y rendimiento académico, como indicador de escasez de oportunidades, b) incidencia de los factores socio-familiares en la falta de autorregulación emocional y en los bajos niveles motivacionales de las y los infantes en la aplicación del instrumento, c) variación del rendimiento académico según la trascendencia de la labor docente en contextos vulnerables y la valoración de las capacidades infantiles por sobre las adversidades, y d) efectos de la pandemia como un factor

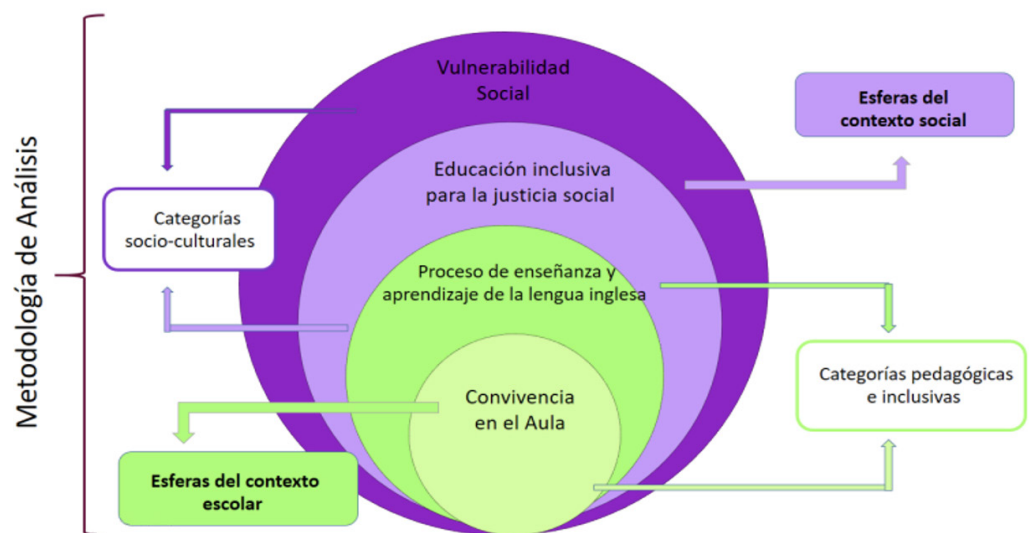


Figura 1. Categorización sistémica del modelo de análisis.

externo que impacta el rendimiento de las y los estudiantes.

En cuanto a la descripción y caracterización de los ejes temáticos mencionados, en primer lugar, las expresiones de las y los docentes evidencian un cuestionamiento de esta prueba nacional estandarizada, manifiesto en una valoración negativa de las consecuencias que tiene su aplicación, dado que los resultados obtenidos categorizan la escuela como un establecimiento con bajo rendimiento escolar. (1) *“Y mi escuela precisamente estuvo en, por así decirlo coloquialmente, en un hoyo muy negro por el tema del SIMCE, porque estuvo categorizada a nivel bajo”*. Además, en las voces de las y los entrevistados se revela que la condición de vulnerabilidad y los bajos resultados, en su conjunto, producen faltas de oportunidades y acceso restringido a procesos educativos pertinentes y contextualizados (Romero, 2022). (2) *“Existe [...] una tremenda relación entre el nivel socioemocional y sociocultural de nuestros estudiantes con los resultados de las pruebas estandarizadas. [...] la falta de oportunidades y equidad, [...]”*. En este caso, la falta de equidad se refleja en la brecha académica entre instituciones de diferentes dependencias administrativas (3) *“hay una brecha inmensa en cuanto a resultados entre privados y públicos”*. En Chile, cuyo sistema educativo de mercado clasifica a los establecimientos educacionales según dependencia administrativa en colegios subvencionados por el Estado, privados y públicos, es factible evidenciar una segregación socioeducativa y cultural producto de la existencia de clases sociales que generan inequidad en la distribución de los ingresos económicos (Barahona, 2016).

En segundo lugar, es posible evidenciar cómo los factores socio-familiares impactan en la falta de autorregulación emocional y en los bajos niveles motivacionales de las y los infantes durante la aplicación del instrumento SIMCE, lo cual

incide en los bajos resultados; y por ende, según la percepción de las y los docentes, en el rendimiento académico en lengua inglesa. Respecto a las dimensiones socio-familiares, se perciben elementos que tienen relación con las tareas domésticas, la determinación de funciones a desempeñar y las condiciones de vida experimentadas por las niñas y los niños en el hogar, lo que incide en su dedicación para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje en el contexto escolar, como lo expresan las siguientes citas: (1) *“el hecho de tener que preocuparse de cosas que quizás niños y niñas no deberían preocuparse a su edad, cuidar al hermanito, a la hermanita, hacer fuego”*. (2) *“no cuentan con una alimentación, la calefacción; que son temas que son básicos en el hogar y que sin duda a un alumno, si o si, le va a perjudicar en cualquier ámbito de su vida”*.

A su vez, las y los entrevistados expresan una relación entre la falta de actividad laboral de los padres, el nivel socio-económico de las familias y las pocas herramientas de las y los estudiantes para la creación de rutinas de estudios, como signo de preparación académica (Toledo y González, 2016). (3) *“los alumnos que están en el colegio vienen o están en familias que no siempre los papás trabajan. Entonces tampoco tienen todas las herramientas para poder ellos elaborar una, a lo mejor, una rutina de estudio, prepararse un poco más”*. De igual modo, otro factor socio-familiar guarda relación con los contextos culturales de procedencia de las familias, los cuales no son atendidos en el diseño e implementación de la prueba estandarizada SIMCE, afectando la pertinencia cultural de los contenidos de la evaluación y, por tanto, el acercamiento a la comprensión de las temáticas por parte de las y los infantes. En este sentido, la relación entre la estructura del instrumento SIMCE y la centralización excluye el contexto socio-cultural de las niñas y los niños; por ejemplo, la

ascendencia mapuche o familias de pescadores artesanales. (4) *“se relaciona con el contexto, con el entorno en que trabajamos. [...] el contexto de la costa que tiene que ver con que la mayoría de los padres son pescadores, pescadores artesanales, [...] y específicamente la parte cultural se relaciona mucho con ese tema: la parte de la cultura de los niños y de la parte... de ascendencia mapuche, la prueba estandarizada considera ... ¡no sé po!, habla de Santiago, habla del ferrocarril trae muchos textos digamos para leer informativos relacionados con otras realidades que ellos no conocen, o con otro vocabulario”*.

Las expresiones de las y los docentes entrevistados permiten reconocer la incidencia que tienen los contextos de procedencia en el aprendizaje de las y los infantes. En este caso, la desigualdad social, que experimentan las familias y las comunidades, devela los riesgos a los que se ven enfrentados a nivel biopsicosocial, generando falta de oportunidades que impactan el rendimiento académico.

Según lo manifestado por las y los docentes, la falta de autorregulación emocional de las y los niños se encuentra relacionada con la exposición a vivencias difíciles de manejar para el rango etario de éstos, lo cual también es un factor incidente en el desempeño académico. (5) *“están muy expuestos a temas de adultos como separaciones y no cuidan mucho esa área y son temas fuertes que a ellos les provoca como un impacto que no saben cómo manejar, esos factores emocionales también inciden en su desempeño”*. Como resultado de la interacción de estas variables, las y los profesores entrevistados resaltan la falta de motivación de las y los infantes para responder a los estándares con los que se les mide, los cuales parecen alejados de sus contextos y experiencias de vida (Pantić y Florian, 2015) (6) *“y la falta de motivación que viene principalmente del hogar eh... tiene que ver mucho, mucho con las*

pruebas estandarizadas”. (7) *“los chicos no tienen la motivación para dar lo mejor de sí, entonces simplemente no contestan, y bueno están los resultados que están”*.

Si bien las percepciones de las y los docentes evidencian que la mayor incidencia del nivel socio-económico en los resultados del SIMCE, como rendimiento académico, está asociado a los factores socio-familiares, se visualiza, en un porcentaje menor, una valoración de las capacidades de las y los infantes por sobre las adversidades. (8) *“Hay alumnos que son super destacados; son muy inteligentes... entonces siento que en el caso de nuestro colegio como que no se condice porque siempre como que está en los primeros lugares de la comuna con respecto a las pruebas estandarizadas y los diagnósticos y todo. Como que se trabaja en pos para ello”*. En este caso, cabe mencionar que estas percepciones docentes, asociadas a la valoración de las capacidades infantiles, corresponden a profesores que ejercen en un contexto de ruralidad.

En tercer lugar, las percepciones evidencian la trascendencia de la labor de la profesora y del profesor en contextos vulnerables, expresado en que los buenos resultados obtenidos por el colegio son producto del trabajo pedagógico y de gestión educativa. (1) *“porque el mismo trabajo desde el equipo técnico, de UTP (Unidad Técnico Pedagógica), del cuerpo de profesores y asistentes de la educación se enfoca en el aprendizaje de los estudiantes”*. De igual modo, se destaca el compromiso del equipo directivo y docente. (2) *“como que lo da todo pa’ los chiquillos”*. En este mismo escenario, se resalta que la labor docente trasciende el aula y se extiende, incluso, a las familias (Arnaiz, 2012) (3) *“el mismo trabajo que va más allá del aula, que se hace más, igual, social u otro tipo de acercamiento con las mismas familias”*. En este marco, es posible distinguir que las y los docentes que ejercen en escuelas

públicas con niñas y niños en situación de vulnerabilidad social poseen un perfil que los caracteriza dentro la comunidad escolar. Las representaciones que emergen en sus significados sobre la profesión docente revelan un alto índice de responsabilidad y sensibilidad social, lo cual se refleja en los modelos que ellas y ellos construyen acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Finalmente, se observa en las respuestas, los efectos de la pandemia en el rendimiento escolar. Cabe mencionar que las entrevistas fueron aplicadas a las y los docentes durante el primer año de la crisis sanitaria, de ahí esta posible relación. (4) “*los estudiantes al no tener siempre como un lugar de estudio cómodo y práctico, sobre todo ahora en condiciones que deberían ser las óptimas, sobre todo ahora que estamos en pandemia*”. En el contexto recién mencionado, es posible evidenciar que los resultados académicos han sido desfavorables para las niñas y los niños socialmente vulnerados, por la falta de acceso a la conectividad. (5) “*Este año, los resultados no fueron muy favorables, por lo menos en el diagnóstico que hicieron online de lenguaje y matemáticas, y el socio-emocional. Pero es algo obvio porque el año pasado fue algo caótico, muchos chicos no tuvieron, de los que están hoy, no tuvieron clases directas sincrónicas*”. Por ende, es preciso señalar que los factores externos al plano educativo, como lo fue la crisis sanitaria mundial, incrementan la desigualdad y consigo, las diferencias sociales, económicas, culturales y educativas que experimentan los infantes en situación de vulnerabilidad social, agudizando los bajos resultados en las pruebas estandarizadas como es el caso del SIMCE.

Discusión y Conclusiones Finales

Los resultados expuestos en el apartado anterior permiten distinguir, en las percepciones docentes en estudio, cómo los

factores socio-económicos son visualizados como indicadores de vulnerabilidad social. Estos indicadores son relevantes a la hora de valorar el rendimiento académico, dada la incidencia de los contextos familiares y de los espacios en los cuales se desenvuelven y participan las y los infantes, con quienes desarrollan su labor pedagógica. El profesorado reconoce, también, las diferencias que socialmente encarnan los establecimientos según las características del estudiantado identificando, notoriamente, una segmentación debido al desigual acceso de oportunidades para niñas y niños.

El análisis de estas percepciones docentes, ha permitido distinguir cómo se genera una intersección entre las esferas del contexto social con las esferas del contexto escolar, con miras a construir espacios educativos que propicien y garanticen justicia social. En la esfera social (categorías socioculturales), las nociones que tematizan las expresiones docentes distinguen que las condiciones socioeconómicas inciden en el rendimiento académico de manera negativa, lo que provoca una categorización de los establecimientos y una escasez de oportunidades para el estudiantado. En este contexto, estas valoraciones negativas guardan relación con las desventajas que se producen en el proceso educativo de niñas y niños que asisten a establecimientos educativos con altos índices de vulnerabilidad social.

El aspecto más aludido en el análisis, hace referencia a los factores socio-familiares como causales directas de las desventajas en el rendimiento académico. Las condiciones básicas para el aprendizaje, la dedicación de las y los infantes a tareas domésticas; la falta de preparación de las familias, debido a su capital cultural, para aportar a los aprendizajes de sus hijas e hijos; y la escasa pertinencia de los procedimientos evaluativos, producto de la descontextualización de los sistemas de medición; son algunos de los aspectos que se relevan en la investigación. En

conclusión, los contextos de procedencia podrían ser causales de desmotivación, desregulación emocional y bajos resultados académicos en las niñas y los niños (Valencia y Hernández, 2017).

Sin embargo, es necesario resaltar aspectos positivos que favorecen los procesos de aprendizaje de las y los infantes y sus familias, según los discursos de las educadoras y los educadores. En este caso, la labor pedagógica y la gestión de las instituciones educativas trasciende los resultados, en tanto que sus acciones posibilitan que las y los estudiantes respondan con éxito a los indicadores de rendimiento escolar.

De manera particular y en el contexto del desarrollo de aprendizajes inclusivos, oportunos y significativos, es necesario destacar que la enseñanza del inglés da apertura a oportunidades de acceso a códigos restringidos, para los sectores desaventajados, a partir del desarrollo de competencias comunicativas que permiten a las y los estudiantes, conocer otros contextos desde horizontes de conocimientos locales hacia aquellos más globales. Por tanto, el inglés, históricamente considerada una lengua para la élite, forma parte de los espacios que las y los docentes han planificado para situar una pedagogía local e inclusiva conducente al aprendizaje de todas y todos.

Finalmente, acorde con los resultados, un alto porcentaje de las y los docentes considera necesario transitar de un paradigma educativo tradicional a un modelo inclusivo que potencie las habilidades comunicativas, dialógicas y participativas de manera integral para generar aprendizaje significativo y contextualizado en los territorios. El estudio de la esfera social, en el modelo metodológico presentado, ha permitido develar cómo las y los docentes articulan en sus discursos la interdependencia entre los resultados de aprendizaje de niñas y niños y sus contextos de procedencia, los cuales, al ser estos vulnerados, inciden

negativamente en su rendimiento académico. Por tanto, resulta prioritario que la educación pública considere un paradigma inclusivo que deconstruya los estigmas de segregación, desventajas y diferenciación para posicionarse y proyectarse a una pedagogía que garantice la justicia social.

AGRADECIMIENTO

Este estudio se enmarca en el Proyecto FONDECYT de Iniciación, N°11191193, titulado “Exploring teaching strategies that respond to diversity and guarantee social justice in Chilean EFL Classrooms: A study of teacher’s perceptions on the implementation of inclusive practices in socially vulnerable school contexts” (2019-2022).

REFERENCIAS

- Adams M, Bell L (2016) *Teaching for diversity and social justice*. (3rd. ed.). Routledge. Oxfordshire, Inglaterra, Reino Unido. 456 pp.
- Agencia de Calidad de Educación (2017) *Informe de Resultados Estudio Nacional Inglés III Medio*. Agencia en Educación. Santiago, Chile. 15 pp.
- Ainscow M, Booth T, Dyson A, Farrell P, Frankham J, Gallannaugh F, Howes A, Smith R (2006) *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. Oxfordshire, Inglaterra, Reino Unido. 232 pp.
- Arnaiz P (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI* 30: 25–44.
- Barahona MA (2016) Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives* 24: 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2448>
- Barahona MA, Ibáñez-Quijanes X (2022) Chilean EFL student teachers and social justice: ambiguity and uncertainties in understanding their professional pedagogical responsibility. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062726>
- Bonilla M, Fernández J, Vásquez M (2019) Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión

- educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 10: e017. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>.
- Campos J, Rodríguez C, Saforcada F (2020) *Políticas públicas y justicia social: entre lo global y lo local*. Morata. Madrid, España. 446 pp.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2018) *Diversidad e inclusión escolar: ¿Cómo liderar los nuevos desafíos del país?* CEDLE. Santiago, Chile.
- Cohen D, Crabtree B (2006) *Qualitative Research Guidelines Project*. Robert Wood Johnson Foundation. <http://www.qualres.org/>
- Delaney M (2016) *Special Educational Needs*. Oxford University Press. Oxford, Reino Unido. 104 pp.
- Escribano A, Martínez A (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos*. Narcea. Madrid, España. 152 pp.
- Florian L (2008) Special or inclusive education: Future Trends. *British Journal of Special Education* 35: 202208.
- Hall C (2016) A Short Introduction to Social Justice and ELT, en C. Hartings, y L. Jacobs (Eds.), *Social Justice in English Language Teaching*. TESOL Press. Alexandria, Estados Unidos. 35 pp.
- Johnston Z (2017) *Social Justice-Oriented Teaching in the English Language Classroom. Perspectives and Practices*. University of Iceland. Reykjavík, Islandia. 17 pp.
- Manghi D, Conejeros M, Bustos A, Aranda I, Vega, V, Diaz K (2020) Comprender la Educación Inclusiva Chilena: Panorama de Políticas e Investigación Educativa. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo* 50: 114–135.
- Mastruserio K (2015). *Approaches to Inclusive English Classrooms: A Teachers Handbook for Content-Based Instruction*. Multilingual Matters. Bristol, Reino Unido. 238 pp.
- McColl H (2005) Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What?— and How? Support for Learning. *The British Journal of Learning Support* 20: 103–108.
- Mieles M, Tonon G, Alvarado S (2012) Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística* 74: 195–225.
- MINEDUC (2015). *Diversificación de la enseñanza, Decreto 83/2015*. MINEDUC. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2019). *Ley 21152*. MINEDUC. Santiago, Chile.
- Miranda D (2018) *Chilean language learners' beliefs about learning English as a Foreign Language*. [Tesis de Magister]. Universidad de Chile. Santiago, Chile. 218 pp. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/171017>
- Pantić N, Florian L (2015) Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry* 6: 333–351.
- Rezai M, Jabbari A, Ahmadi M (2018) Its Greatest Benefit of Inclusion Is Its Challenge?: EFL Teachers' Attitudes towards Inclusion of Learners with Disabilities. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 8: 262–292.
- Richards J, Rodgers T (2014) *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido. 278 pp.
- Romero G (2022) School and social educational vulnerability in Chile: experiences and preparedness of novice teachers of English. *Teachers and Teaching* 1-13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062718>
- Soto Y (2018) Safe and inclusive schools: inclusive values found in Chilean teacher's practices. *International Journal of Inclusive Education* 24: 89–102.
- Toledo F, González A (2016) El aprendizaje del idioma inglés y desigualdad: formación inicial docente y propuestas curriculares para primero básico. *Revista Némesis* 13: 6–22.
- UNESCO (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Valencia C, Hernández O (2017) El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Revista Atenas* 4: 105–120.
- Villareal L, Mendez P (2021) Dealing with Functional Diversity in EFL Classrooms: English Teachers' Positioning. *Colombian Applied Linguistics Journal* 23: 63–77.
- Yilorm Y, Martínez E (2022) Ludicidad y aprendizaje del inglés: Voces de niñas y niños socialmente vulnerados en M Romero, S Tenorio (Eds.), *Educación y nueva constitución. Repensar lo educativo*. CLACSO. Santiago, Chile. pp. 271–276.