

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL



Vol.41 | N° 79 | Mar-Jul 2025

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL



Vol.41 | N° 79 | Mar-Jul 2025

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Playa Ancha**

Índice

| | |
|--|-----|
| Presentación del número | 4 |
| Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno — Carmen Gloria Roa Muñoz | 6 |
| Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana — Rodrigo Salinas Rojas | 22 |
| La enseñanza de ELE a través de textos poéticos presentes en formatos comunicativos contemporáneos — Ruth Tejjido Rey | 32 |
| Migrantes haitianos en el sistema educacional chileno: La barrera lingüística y su afectación social — Catherine Berrios Arenas | 61 |
| Prácticas educativas y medidas de seguridad en el taller de laboral de una escuela especial de Viña del Mar — Valeria Mattus, Catalina Troncoso Márquez y Francisca Lorena Tello Rojas | 71 |
| El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea — Christian Cevallos | 86 |
| Le problème de l'ignorance dans L'école perdue (2007) de Tahar Ben Jelloun — Daniella Santander | 98 |
| Presentación de las autoras y de los autores | 123 |

Revista de Orientación Educacional

Revista de Orientación Educacional. Volumen 41, Número 79 (2025).

Presentación del número.

El presente número de la Revista de Orientación Educacional ofrece a la comunidad académica y profesional un conjunto de trabajos que abordan, desde perspectivas diversas y complementarias, problemáticas y desafíos actuales en el campo educativo. Se trata de investigaciones, análisis críticos y experiencias pedagógicas que dialogan con temas clave como la evaluación de aprendizajes, la accesibilidad y la justicia lingüística, la innovación didáctica, la inclusión laboral de personas con discapacidad, la educación intercultural, la movilidad académica y la reflexión literaria con sentido social.

En "Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno", examina la demanda cognitiva de las pruebas aplicadas en la modalidad EPJA, concluyendo que estas priorizan habilidades de bajo y mediano nivel —conocer, recordar, comprender y aplicar—, mientras que las competencias superiores de análisis y producción son poco frecuentes. El artículo invita a repensar el diseño de instrumentos evaluativos que promuevan aprendizajes profundos y pensamiento crítico en este contexto educativo.

El segundo artículo, "Accesibilidad, Lenguaje y Prevención del Abuso Sexual en Infancias Sordas: Un Enfoque de Intervención Temprana", propone una ruta preventiva sustentada en cinco ejes: acceso a la lengua de señas, alfabetización afectiva, enseñanza del consentimiento desde la infancia, elaboración de materiales visuales y acompañamiento familiar. La autora subraya la urgencia de políticas públicas que integren la perspectiva de derechos humanos y la justicia lingüística para prevenir situaciones de abuso y exclusión estructural.

En "La enseñanza de ELE a través de textos poéticos presentes en formatos comunicativos contemporáneos", plantea un plan didáctico que incorpora la poesía contemporánea difundida en redes sociales como recurso para la enseñanza del español como lengua extranjera. La propuesta articula creatividad, competencia lingüística, alfabetización digital y conexión cultural, mostrando cómo la poesía puede ser un puente entre el aula y los códigos comunicativos actuales de los estudiantes.

En "Migrantes haitianos en el sistema educacional chileno: la barrera lingüística y su afectación social", aborda los efectos del desconocimiento del español y la ausencia de una política lingüística inclusiva en la inserción social y educativa de estudiantes haitianos. A partir del caso de Joane Florvil y de otros ejemplos menos visibilizados, la autora contrasta la realidad chilena con el modelo del Consejo de Europa, identificando avances incipientes y desafíos persistentes.

Revista de Orientación Educativa

El artículo "Prácticas educativas y medidas de seguridad en el taller de laboral de una escuela especial de Viña del Mar" analiza la importancia de integrar la prevención de riesgos como parte de la formación laboral de estudiantes con síndrome de Down y discapacidad intelectual. El estudio, sustentado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner y el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo, destaca la necesidad de capacitaciones específicas para favorecer la autonomía y la inclusión laboral.

El artículo "El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea", explora, mediante entrevistas semiestructuradas, las experiencias académicas, sociales y emocionales de doctorandos de Chile, Colombia, Ecuador y Perú en la Universidad de Ginebra. El trabajo analiza las tensiones entre las políticas de movilidad y las vivencias individuales, y resalta el papel de las redes de apoyo como factor de integración y éxito académico.

Cierra este número "Le problème de l'ignorance dans L'école perdue (2007) de Tahar Ben Jelloun", un estudio literario que, desde la crítica poscolonial de Edward Said y la pedagogía crítica de Paulo Freire, analiza cómo la figura del maestro Abid promueve la emancipación intelectual y social en su comunidad. El artículo reivindica la literatura infantil como medio para reflexionar sobre la libertad, la justicia y la autonomía.

Con esta diversidad de miradas y enfoques, el Vol. 41, Núm. 79 reafirma el compromiso de la Revista de Orientación Educativa con la difusión de investigaciones y propuestas que fomenten la equidad, la inclusión y la innovación en educación, contribuyendo al diálogo académico y a la mejora continua de las prácticas educativas en contextos locales e internacionales.

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

HABILIDADES EN PRUEBAS DE EVALUACIÓN EN MATEMÁTICA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EPJA) EN OSORNO.

Prof. Mg. Carmen Gloria Roa Muñoz

Escuela Leonila Folch, Osorno-Chile

<https://orcid.org/0009-0001-6322-4883>

cgl.roa@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar las habilidades cognitivas promovidas en las pruebas de evaluación del aprendizaje en Matemática, utilizadas por docentes en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la comuna de Osorno. Mediante la técnica análisis de documento, se revisan las pruebas. Se utilizan las categorías de la taxonomía de habilidades cognitivas de MideUC (2016). Los resultados permiten observar que todas las preguntas fue posible clasificarlas en las categorías de la taxonomía empleada. Las preguntas de las pruebas priorizan el desarrollo de habilidades de bajo y mediano nivel cognitivo, esto es: conocer, recordar, comprender y aplicar. Las habilidades cognitivas analizar y producir, referidas a la capacidad de derivar algo nuevo, no fue posible constatar su presencia con relativa frecuencia.

Palabras clave: pruebas objetivas de evaluación en matemática, modalidad educación adultos, habilidades cognitivas, evaluación del aprendizaje.

Skills in mathematics assessment tests: the case of young adult education (EPJA) in Osorno

Abstract

This study aims to identify the cognitive skills promoted in mathematics learning assessment tests used by teachers in the Youth and Adult Education (YAE) program in the municipality of Osorno. The tests were reviewed using document analysis. The categories of the MideUC (2016) cognitive skills taxonomy were used. The results show that all questions could be classified into the categories of the taxonomy used. The test questions prioritize the development of low- and medium-level cognitive skills, namely: knowing, remembering, understanding, and applying. The cognitive skills of analyzing and producing, referring to the ability to derive something new, were not found to be present relatively frequently.

Keywords: objective mathematics assessment tests, adult education program, cognitive skills, learning assessment.

1. Introducción

La evaluación es un fenómeno complejo que involucra aspectos morales, políticos y psicológicos, además de acciones de naturaleza técnica. Según Santos Guerra (2003), la evaluación condiciona los procesos de aprendizaje y genera efectos tanto en los evaluadores como en los evaluados.

Las prácticas evaluativas impactan el desarrollo educativo y personal de los estudiantes. Barberá (2003) sostiene que la evaluación actúa como un mecanismo anticipador del proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo en el comportamiento de los estudiantes en el aula. Según Biggs (2005), los estudiantes orientan su aprendizaje en función de la evaluación, lo que afecta la profundidad del aprendizaje logrado.

En los últimos años, el sistema educativo chileno ha priorizado la mejora de la calidad educativa, abordando variables como el rendimiento escolar, las

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

estrategias de enseñanza y los recursos didácticos. Sin embargo, los instrumentos de evaluación del aprendizaje han recibido menos atención (Sepúlveda, 2023). A pesar de que algunos estudios han abordado esta temática, la evidencia aún es insuficiente, particularmente en el contexto de la educación de jóvenes y adultos (EPJA).

Autores como Fredericksen (1984), Santos Guerra, (1998a), Stobart (2018), entre otros, han demostrado que la evaluación es un factor determinante en los aprendizajes logrados por los estudiantes y en las estrategias de enseñanza de los docentes. Biggs (2005), distingue entre aprendizaje superficial y profundo, señalando que las evaluaciones tipo test, suelen promover el primero. En este estudio, se analizará si las pruebas utilizadas en la modalidad EPJA, fomentan la memorización y el aprendizaje mecánico, en lugar del pensamiento crítico y la comprensión conceptual.

De la Orden (2011) advierte sobre la importancia de considerar la demanda cognitiva de los instrumentos evaluativos, asegurando su validez y pertinencia en el aula. Respecto de lo anterior, este estudio busca determinar la demanda cognitiva promovida en las pruebas objetivas, del segundo ciclo de básica y primer ciclo de media, utilizadas en la enseñanza de la Matemática en la modalidad EPJA en la comuna de Osorno, a la luz de la taxonomía de habilidades propuesta por MideUC.

2. Fundamentos teóricos

Las preguntas son un medio para fomentar el pensamiento y el aprendizaje. Según Alexander, Jetton, Kulikowich y Woehler (1994): “las preguntas actúan como señalizadores de lo que es importante saber”(p.23). Las preguntas de los docentes pueden tener efectos positivos diversos, como por ejemplo: permitir la reflexión, orientar el pensamiento, relacionar los contenidos, inferir (Van Zee y Minstrel, 1997; Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010).

Francis (2002), pudo constatar que los profesores, mayoritariamente, formulan preguntas en sus pruebas que no movilizan aprendizajes genuinos.

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

Resultados similares relevaron Alexander (1992) y Daines (1986). Las preguntas cerradas no potencian el desarrollo de un pensamiento superior (Wood, 1988).

Myhill y Dunkin (2005) encontraron en pruebas de segundo y sexto de Educación Básica preguntas que, mayoritariamente, demandan hechos o informaciones (26%), seguidas de aquellas que buscan construcción del pensamiento (17%). Daines (1986) constata que el 93% de las preguntas que formulan profesores de básica y media necesitan solamente un recuerdo literal o memorístico para responderlas. En cambio, las preguntas más complejas, en las que se necesitan interpretaciones, solo corresponden a un 7%, formulándose preguntas que promovieran los niveles más altos de pensamiento.

Trillo (2005) expresa que los profesores se deben esforzar para proponer en sus instrumentos de evaluación tareas auténticas y que las preguntas promuevan lo sustantivo de un tema, lo que permitirá establecer más relaciones significativas con otros datos importantes articulándolas en un todo. También, expresa que lo oportuno es que una tarea o pregunta evoque algún camino familiar para su resolución y especialmente, que permita conectar su contenido con otros tópicos con su experiencia.

Los instrumentos de evaluación que emplean los docentes, se consideran que afectan a la calidad de dicho aprendizaje, llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes y su nivel de calidad, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación (Marton (1984); Pérez Cabaní & Carretero Torres (2003); Pérez Cabaní & Juandó Bosch (2009); Juandó & Pérez Cabaní (2010)).

Las pruebas escritas no son el único método de evaluación, ni el mejor necesariamente. Sin embargo, su empleo es muy frecuente (Opazo, Sepúlveda y Perez-Cabaní, 2015; Trillo, 2005). La formulación de las preguntas en las actividades de evaluación condiciona, en gran medida, cómo estudian los alumnos. Las preguntas representan uno de los “primeros medios a través de los cuales las

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

personas son capaces de avanzar en su propia comprensión y como tal, representan una poderosa actividad metacognitiva” (Gavelek y Raphael, 1985, p. 114).

Kerry (1987) ha mostrado que sólo un 4% de las preguntas formuladas por los profesores son preguntas profundas, lo cual también ha sido encontrado por Dillon (1988). En este sentido, la mayoría de los maestros, no parecen buenos modelos a seguir para aprender a formular buenas preguntas. En el estudio realizado por Dillon (1988) se muestra que la mayoría de las preguntas formuladas en el aula son realizadas por el profesor.

La modalidad Regular de Educación de Adultos está dirigida a las personas jóvenes y adultas, que desean iniciar o completar sus estudios, sean estos de Enseñanza Básica, Media Humanístico-Científica o Técnico-Profesional. Los principales propósitos de esta modalidad educativa es garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación a quienes, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o completar sus estudios oportunamente (Epja.mineduc.modalidadregular).

Dentro de esta modalidad, los procedimientos evaluativos están establecidos por Decreto Exento de Educación N° 2169 del 2007, que aprueba el reglamento de evaluación y promoción escolar para Educación Básica y Media de Adultos. En esta norma, la evaluación es considerada un instrumento pedagógico, para constatar progresos y dificultades que ocurren durante el proceso de aprendizaje de los alumnos y permite tomar las decisiones correspondientes para mejorar su calidad, asegurando el acceso a los OF-CMO establecidos en el marco curricular.

Esta modalidad de estudios es de carácter flexible y semi-presencial, ofrece diversos horarios, frecuencia y duración de las clases, adaptándose a las necesidades y condiciones de vida de sus participantes; utiliza estrategias pedagógicas que consideran los conocimientos previos y ritmos de aprendizaje de

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

los participantes, facilitando su reincorporación al sistema educativo; también el servicio educativo se ofrece en lugares cercanos al domicilio o al trabajo de las y los estudiantes, facilitando su concurrencia a clases. Este servicio educativo se ejecuta dentro de un año escolar regular, entre los meses de marzo y julio. La modalidad flexible de nivelación de estudios se rige por los planes y programas establecidos mediante el Decreto Supremo de Educación N° 211 /2009.

De los procedimientos de evaluación de los aprendizajes, esta es externa al servicio educativo. Se realiza por una entidad examinadora que corresponde a un establecimiento educacional designado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de cada región. La entidad examinadora es la encargada de coordinar y gestionar el proceso de evaluación, así como, de corregir los instrumentos de evaluación de acuerdo con las pautas de corrección proporcionadas por el MINEDUC y certificar estudios cuando corresponda.

La evaluación se realiza en forma simultánea en todo el país, según las fechas fijadas en el Calendario Nacional de Examinación, elaborado por el Ministerio de Educación, el cual establece tres fechas de exámenes durante el segundo semestre de cada año para la modalidad flexible. Las pruebas son elaboradas centralizadamente por un equipo de docentes de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación.

La evaluación educativa constituye un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), cobra particular relevancia dado el carácter inclusivo, reparador y compensador que define este subsistema educativo. La EPJA está orientada a garantizar el derecho a la educación de personas que no completaron su formación en los tiempos establecidos, promoviendo equidad y justicia social (UNESCO, 2015).

Según Ainscow (2020), los enfoques inclusivos en la evaluación son indispensables para abordar las desigualdades estructurales en la educación. En este marco, la evaluación no debe ser entendida como un fin en sí misma, sino

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

como un medio para apoyar el aprendizaje y valorar las competencias adquiridas en un contexto de diversidad.

En Chile, la Ley General de Educación (LGE, Ley 20.370) y el Decreto 239/2004 regulan la EPJA, estableciendo principios como la flexibilidad curricular y la pertinencia cultural. Estas normativas destacan que los procesos evaluativos, deben adaptarse a las características de los estudiantes, asegurando que éstos, no reproduzcan barreras de exclusión. En consecuencia, los instrumentos evaluativos en matemática deben cumplir con altos estándares de validez y equidad, alineándose con las metas del Plan de Acción Mundial para la Educación 2030 (UNESCO, 2015).

La taxonomía de habilidades cognitivas MIDEUC (2016), es un instrumento evaluativo, actualizado que permite identificar y clasificar las habilidades mentales, en este caso, las preguntas de las pruebas objetivas. Se clasifican en habilidades básicas: conocer y recordar. Este grupo de habilidades refiere a la capacidad para recuperar información de la memoria y reproducirla, sin que haya, por parte del evaluado, un procesamiento o elaboración mayor de ella al momento de usarla, como por ejemplo: Enunciar, identificar, localizar, nombrar, reconocer. Además se encuentran las habilidades intermedias: comprender y aplicar. Este grupo de habilidades, refiere a la capacidad de establecer relaciones a partir de información disponible; la información no es simplemente reproducida, sino que hay una construcción de significados a partir de ella, por ejemplo: Categorizar, clasificar, comparar, contrastar, diferenciar, ejemplificar, esquematizar, estructurar, ilustrar, organizar, etc. En último lugar, encontramos las habilidades avanzadas: analizar y producir. Este grupo de habilidades refiere a la capacidad de derivar algo nuevo, es decir, obtener nueva información a partir del análisis de los datos disponibles, ejemplo: analizar, concluir, construir, diseñar, explicar, evaluar, inferir, interpolar, juzgar, predecir, entre otras.

3. Marco metodológico

Se da cuenta del conjunto de técnicas, procedimientos e instrumentos que permitieron implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos e información provenientes de la unidad de estudio y a partir de los cuales, se dio respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación, como también, encontrar hallazgos y construir conocimientos. Por la naturaleza de los datos disponibles, sobre las habilidades promovidas en las pruebas tipo test y por los objetivos formulados, el trabajo se clasifica como no experimental de tipo analítico descriptivo, de corte transversal y de procedimiento metodológico mixto, ya que se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, obteniendo datos numéricos y no numéricos, con énfasis en estos últimos (Colás, Buendía, & Hernández, 2009). En concreto, no se manipularon variables, se observaron y consultaron documentos, en un solo momento, en un tiempo único para, seguidamente, describirlos y analizarlos (Hernández, 2006).

La unidad de estudio fueron las pruebas de evaluación, tipo test de matemática, aplicadas por los docentes que trabajan en la modalidad de educación de jóvenes y adultos EPJA, correspondientes al segundo ciclo de básica y primer ciclo de media, en los contenidos: estadística, ecuaciones, raíces, álgebra, potencias, en establecimientos municipales de la comuna de Osorno.

La elección de la muestra fue no probabilística de carácter accidental (Labarca, 2001). Estas pruebas se definen como aquellos instrumentos de medida, escritos, generalmente estructurados, por una serie de preguntas cuya respuesta está entre alternativas, términos pareados, verdaderos y falsos y otras de respuesta abierta. Están organizadas teóricamente en función de sus objetivos y productos específicos de aprendizaje, que permiten evaluar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, aptitudes, actitudes, entre otros.

Las pruebas fueron remitidas por los docentes, de manera voluntaria, a través de correo electrónico (Tabla1). Se tuvo en consideración que los instrumentos:

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

hayan sido aplicados en los últimos dos años que sean pertenecientes a la asignatura de matemáticas y diseñados para ser aplicados en la modalidad EPJA.

Tabla 1

Muestra de pruebas de matemática- EPJA analizadas en el estudio

| Número de pruebas | Nivel educativo | | Total |
|-------------------|----------------------|--------------------|-------|
| | Segundo Ciclo Básica | Primer ciclo Media | |
| 25 | 10 | 15 | 25 |

Fuente: datos propios a partir de la compilación de pruebas realizada.

Según los requerimientos se busca en la literatura un referente de identificación y clasificación para analizar las habilidades cognitivas de las pruebas. Se decide emplear la taxonomía de habilidades de MideUC (2016) por su conveniencia, claridad, responder al objetivo del estudio, además, es una taxonomía actualizada y que se sustenta en una taxonomía clave y clásica del ámbito educacional como es la de Bloom (1956). En consecuencia, la tabla 2 permitió organizar, clasificar los datos.

Tabla 2

Habilidades identificadas y clasificadas en las pruebas escritas tipo test del EPJA.

| Nombre de la | Nivel educativo | | | | | |
|--------------|-----------------|------------|----------|-------------|------------|----------|
| | Básica | | | Media | | |
| | Habilidades | | | Habilidades | | |
| | Conocer | Comprender | Analizar | Conocer | Comprender | Analizar |

| | | | | | | |
|-----------------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|----------|
| prueba o test escrito | y recordar | y aplicar | y producir | y recordar | y aplicar | producir |
|-----------------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|----------|

xxx

Fuente: Taxonomía de habilidades cognitivas MideUC (2016)

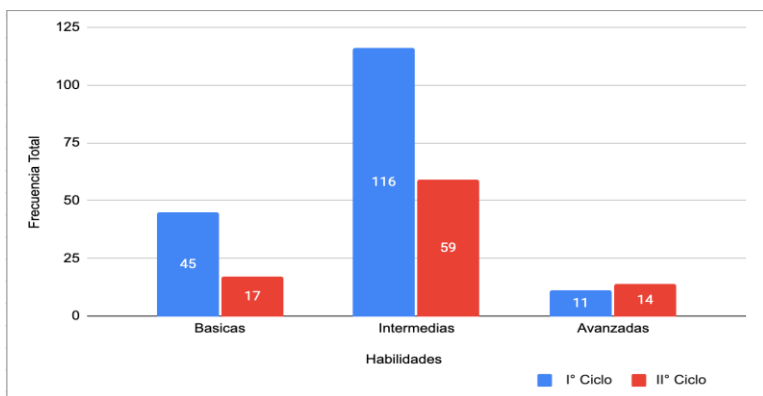
Posteriormente, se inicia el vaciamiento, sistematización y clasificación de las habilidades de manera manual. Para estimar qué tan válidos son los resultados identificados y clasificados registrados en la tabla, se decidió obtener la revisión por tres expertos. Con los resultados de los jueces se pudo advertir, que no hubo observaciones de fondo, solo comentarios sobre redacción y puntuación, las que fueron aceptadas e incorporadas.

4. Resultados

La pesquisa de las pruebas evaluativas, el vaciamiento y clasificación de los datos en las tablas elaboradas, permitió obtener los siguientes resultados, los que se presentan de manera general y según ciclo de enseñanza, esto es básica y media, segundo ciclo de educación básica y primer ciclo de educación media. Se advierte en la Tabla 3 que la tendencia, en la promoción de las habilidades cognitivas, es similar en las pruebas de matemática, en ambos ciclos educativos del EPJA. Esto es, en orden de frecuencia, de mayor a menor: categoría intermedia, básica y avanzada.

Tabla 3

Habilidades cognitivas presentes en las preguntas de las pruebas objetivas de matemática, primer y segundo ciclo, EPJA, Osorno.



Fuente: elaboración propia

Se constata en las pruebas de primer ciclo de educación media (Tabla 4), que las habilidades cognitivas se agrupan, mayoritariamente, en la categoría intermedia (116: 67.4%) con frecuencia mayor en la habilidad resolver (67) y comprender (33) y básicas (45:26.1%) destacando las habilidades identificar (31) y ubicar (12). En menor grado se usan, en las pruebas, las habilidades avanzadas (11:6.3%), en este caso analizar (7) y evaluar (4).

Tabla 4

Habilidades cognitivas presentes en las preguntas de las pruebas objetivas, primer ciclo de media, EPJA, Osorno.

| | Básicas | | Intermedias | | Avanzadas | |
|-------------|-------------|------------|-------------|------------|-----------|------------|
| | Habilidad | Frecuencia | Habilidad | Frecuencia | Habilidad | Frecuencia |
| Identificar | Identificar | 31 | Aplicar | 10 | Analizar | 7 |
| Comprender | Recordar | 2 | Comprender | 33 | Evaluar | 4 |
| Ubicar | Ubicar | 12 | Resolver | 67 | | |

Clasifica
r 6

| | | | |
|-------|---------|---------|--------|
| Total | 45 | 116 | 11 |
| | (26.1%) | (67.4%) | (6.3%) |

Fuente: elaboración propia

Se observa en las pruebas de segundo ciclo, de educación básica (Tabla 5), que las habilidades cognitivas se pueden clasificar, mayoritariamente, en la categoría intermedia (59:65.5%) con frecuencia mayor en la habilidad comprender (19) y aplicar (19) y básicas (17:18.8%) destacando la habilidad identificar (17). En menor grado se emplean, en las pruebas tipo test, las habilidades avanzadas (14: 15.5%), en este caso la habilidad analizar (14).

Tabla 5

Habilidades cognitivas presentes en las preguntas de las pruebas objetivas, segundo ciclo, de la EPJA, Osorno.

| Habilidad | Básicas | | Intermedias | | Avanzadas | |
|-------------|------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|
| | Frecuencia | Habilidad | Frecuencia | Habilidad | Frecuencia | Habilidad |
| Identificar | 17 | Aplicar | 19 | Anali | 14 | zar |
| | | Compr | 19 | | | |
| | | ender | | | | |

| | | | |
|-------|---------|----------|---------|
| | | Resolv | 13 |
| | | er | |
| | | Clasific | 8 |
| | | ar | |
| <hr/> | | | |
| Total | 17 | 59 | 14 |
| | (18.8%) | (65.5%) | (15.5%) |

Fuente, elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

5. Discusión y conclusiones

Diversos estudios sostienen que los procedimientos de evaluación del aprendizaje aplicados por los docentes, inciden de manera significativa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Marton, 1984; Trillo, 2003; Santos, 2003). Por ello, para mejorar dicha calidad, resulta fundamental autenticar las prácticas evaluativas. Esta investigación exploró específicamente la demanda cognitiva de las habilidades, que promueven las preguntas de las pruebas tipo test, aplicadas en la modalidad regular de educación de personas jóvenes y adultas.

En relación con este tema, autores como Francis (2002), Alexander (1992), Daines (1986), Wood (1988), Myhill (2005), Sepúlveda (2020) y Dillon (1988), entre otros, coinciden en que los docentes, tanto en la educación básica como en la media regular, formulan mayoritariamente preguntas que no movilizan aprendizajes genuinos, ni promueven habilidades cognitivas superiores. Predominan las preguntas centradas en el recuerdo de datos, sin fomentar de forma suficiente procesos de análisis o producción de conocimiento.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman esta tendencia en las pruebas aplicadas por docentes de matemática en la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Las preguntas se orientan principalmente al desarrollo de habilidades de bajo o mediano nivel cognitivo conocer, recordar, comprender y

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

aplicar, mientras que habilidades como analizar o producir, que implican la generación de nuevos conocimientos, aparecen escasamente. Asimismo, se constató que todas las preguntas examinadas pudieron ser clasificadas dentro de las categorías de la taxonomía empleada, lo que valida la utilidad del marco teórico utilizado para el análisis.

Las conclusiones específicas sobre las habilidades cognitivas promovidas en las pruebas de matemática muestran que, en el primer ciclo de educación media, predominan las categorías de *resolver* y *comprender*, mientras que en el segundo ciclo de educación básica prevalecen *comprender* y *aplicar*. Una vía concreta para mejorar la calidad de las preguntas objetivas consiste en analizarlas críticamente, preguntarse cómo redactarlas para que no se limiten a requerir la simple reproducción de datos o la aplicación mecánica de fórmulas. Es necesario que estas se alineen con los objetivos de aprendizaje, estimulen el estudio reflexivo, sean más diversas y flexibles, prioricen la calidad por sobre la cantidad, y exijan a los estudiantes procesar información compleja mediante el uso del pensamiento de orden superior (Chinn y Malhotra, 2002).

El principal beneficio de este tipo de análisis radica en su potencial para elevar la calidad de las preguntas evaluativas, proporcionar a los estudiantes información más específica y significativa sobre sus competencias y errores, y con ello, mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Retomando a Trillo (2005), se enfatiza que los docentes deben esforzarse por incluir en sus prácticas evaluativas tareas auténticas, en las que las preguntas movilicen los contenidos más relevantes, facilitando así la construcción de relaciones significativas entre conceptos, datos y variables.

Finalmente, se destaca la importancia de diversificar y autenticar los instrumentos de evaluación como estrategia para fomentar un aprendizaje más profundo. En esta línea, se recomienda establecer políticas que promuevan la mejora continua de los procesos evaluativos y el fortalecimiento de la formación docente en esta dimensión clave del quehacer pedagógico.

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

Referencias

Ainscow, M., Chapman, C. y Hadfield, M. (2020). *Cambios en los sistemas educativos: un enfoque basado en la investigación*. Londres: Routledge.

Alexander, P.A., Jetton, T.L., Kulikowich, J.M. & Woehler, C.A. (1994). Contrasting instructional and structural importance: the seductive effect of teacher questions. *Journal of Reading Behaviour*, 26 (1), pp. 19-42.

Alexander, R. (1992). *Policy and Practice*. Londres: Routledge.

Barberà, G. (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Chinn, C., Malhotra, B.A. (2002). Epistemologically authentic Inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Science Education* 86, 175- 218.

Colás, M., Buendía, L., y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci Continental.

Daines, D. (1986). Are teachers asking higher level questions? *Education* 106(4), 368- 374

De la Orden, A. y Pimienta, J., (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 40-52(2016).

Dillon, J.T. (1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 197-210.

Francis, P. (2002). Get on with your talk. *Secondary English Magazine*, 5(4), 28–30.

Fredericksen, N. (1984). The real test bias, influences of testing and teaching on learning. *American Psychologist*, 39 (3), pp. 193-202.

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

Gavelek, J. R., y Raphael, T. E. (1985). Metacognition, instruction, and the role of questioning activities. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon, T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 103-136). Orlando, FL: Academic Press.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación (4ta Edic). DF, México. McGraw Hill.

Juandó Bosch, J., & Pérez-Cabaní, M. (2010). *La evaluación de los resultados de aprendizaje*. Paper presented at the Evaluación y calidad en la Universidad Huelva.

Kerry, T. (1987). Classroom questions in England. *Questioning Exchange*, 1, 32-33.

Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago: Programa FID - MINEDUC. pp 125.

Marton, F., Hounsell, D. y Entwistle, N. J. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MideUC (2013). Construcción de ítems taxonomía de habilidades cognitivas. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile

Myhill, D. & Dunkin, F. (2005). Questioning Learning. *Language and Education*, 19(5), 415-427

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. (LOE) Boletín Oficial del Estado N° 196 (4 de mayo), 17158-17207.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Establece Ley General de Educación*. Ley N° 20.370 Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idParte=0>

MINISTERIO DE EDUCACION (2025). *Educación de personas jóvenes y adultas*. <https://epja.mineduc.cl/>

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

Opazo Salvatierra, M., Sepúlveda Obreque, A., & Pérez-Cabaní, M. L. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Diálogos educativos* (29), 19-33.

Pérez- Cabaní, M., & Carretero Torres, M. (2003). *La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios*. La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. ISBN 84-7738-996-9, págs. 173-190.

Pérez-Cabaní, M. y Juandó-Bosch, J. (2009a). Using Concept Mapping to Improve the Quality of Learning. (Eds.), *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping* (pp. 316): Hershey, Pennsylvania IGI Global.

Pérez-Cabaní, M., Carretero Torres, M., & Juandó Bosch, J. (2009b). Formación de profesores y evaluación. IRAESO: un instrumento para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje. *La evaluación auténtica en enseñanza universitaria: investigación e innovación*: Barcelona (ESP): Edebé.

Santos Guerra, M. (1998a). Evaluaciones sin ton ni son. *Actas del congreso interuniversitario de organización escolar*. Madrid.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1): 01 - 15, 2003 69.

Sepúlveda, A., Minte, A., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Tareas de aprendizaje promovidas en preguntas de instrumentos de evaluación en Educación Superior. REXE- *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(48), 141–151. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.008>

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

Trillo, F. (2005). *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*. Apuntes de curso perfeccionamiento. Osorno: Universidad de Los Lagos.

Roa Muñoz, C. G. (2025). Habilidades en pruebas de evaluación en matemática: el caso de la educación de jóvenes y adultos (EPJA) en Osorno. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 6–21.

UNESCO (2015). Declaración de Incheon y marco de acción para la implementación del objetivo de desarrollo sostenible 4. París.

Van Zee, E. H. & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 229-271.

Wood, D. (1988). *How Children Think and Learn*. Oxford: Basil Blackwell.

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.00

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

ACCESIBILIDAD, LENGUAJE Y PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL EN INFANCIAS SORDAS: UN ENFOQUE DE INTERVENCIÓN TEMPRANA

Rodrigo Salinas Rojas

Fundación Nova Libertas

<https://orcid.org/0009-0002-3635-0101>

rodrigo.salinas.roj@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una revisión documental crítica sobre la prevención del abuso sexual en infancias sordas, desde un enfoque visual, interseccional y basado en derechos humanos. Se analizan factores estructurales de riesgo, como la privación lingüística, la falta de educación sexual accesible y la ausencia de protocolos institucionales culturalmente pertinentes. A partir de esta revisión, se propone una ruta preliminar de intervención temprana centrada en cinco ejes: acceso a la lengua de señas, alfabetización afectiva, enseñanza del consentimiento desde la infancia, desarrollo de materiales visuales, y acompañamiento familiar. Se concluye que una prevención efectiva exige transformar las políticas públicas desde una perspectiva de accesibilidad, justicia lingüística y reconocimiento epistémico de la comunidad sorda.

Palabras clave: infancia sorda, prevención del abuso sexual, justicia lingüística

Accessibility, Language, and Sexual Abuse Prevention in Deaf Children: An Early Intervention Approach

Abstract

This article presents a critical documentary review on the prevention of sexual abuse in deaf children, from a visual, intersectional, and human rights-based perspective. It analyzes structural risk factors such as language deprivation, lack of accessible sexual education, and the absence of culturally relevant institutional protocols. Based on this review, a preliminary early intervention route is proposed, structured around five key axes: access to sign language, affective literacy, consent education from early childhood, development of visual materials, and family support. The article concludes that effective prevention requires a transformation of public policies, grounded in accessibility, linguistic justice, and the epistemic recognition of the Deaf community as an active subject of knowledge and rights.

Keywords: deaf childhood, sexual abuse prevention, linguistic justice

1. Introducción

Mientras los esfuerzos por desarrollar propuestas educativas con personas sordas adultas buscan reparar años de exclusión simbólica y lingüística, la intervención en infancia y adolescencia tiene una urgencia distinta: prevenir las condiciones que perpetúan el silenciamiento, la vulnerabilidad y la exposición al abuso. La evidencia internacional sugiere que los niños y niñas sordos tienen entre tres y cinco veces más riesgo de sufrir abuso sexual que sus pares oyentes (Anderson & Leigh, 2011), siendo la privación del lenguaje una de las causas estructurales de esta mayor vulnerabilidad.

En Chile, la falta de educación sexual adaptada, de materiales visuales accesibles y de formación profesional en lengua de señas contribuye a que la mayoría de las niñas sordas transite su desarrollo afectivo-sexual sin

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

herramientas básicas para identificar límites, pedir ayuda o reconocer situaciones de riesgo. Esta realidad da cuenta de una exclusión estructural que no puede ser abordada únicamente desde enfoques biomédicos o individuales, sino que exige una revisión crítica de las condiciones institucionales, lingüísticas y culturales que reproducen estas desigualdades.

El presente artículo se enmarca en una revisión documental interpretativa sustentada en literatura especializada, marcos normativos nacionales e internacionales, y experiencias institucionales en salud, educación y derechos de la infancia. Desde este enfoque, se propone una ruta preliminar de intervención temprana orientada a la prevención del abuso sexual en infancias sordas, basada en la visualidad, la lengua de señas y el enfoque de derechos humanos.

El objetivo principal es identificar, analizar y sistematizar fundamentos éticos y culturales que permitan orientar futuras intervenciones preventivas, con énfasis en el consentimiento visual, la alfabetización afectiva y el acompañamiento familiar en contextos de accesibilidad lingüística. Esta propuesta no busca presentar resultados empíricos, sino aportar una base teórica y contextualizada para la construcción de políticas públicas inclusivas y estrategias educativas que reconozcan la experiencia sorda como fuente legítima de conocimiento.

2. Contexto chileno y políticas públicas

A nivel nacional, Chile ha avanzado normativamente con la promulgación de la Ley 21.303 (2021), que reconoce oficialmente la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como el idioma natural de las personas sordas. Sin embargo, dicho reconocimiento no se ha traducido en políticas públicas consistentes que aseguren su implementación efectiva en el ámbito educativo ni en la producción de materiales adaptados en temáticas de salud sexual y afectiva. Según datos de la Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE, 2022), menos del 25% de las personas sordas declara haber recibido educación sexual alguna vez en su vida, y sólo un 9% señala haberla comprendido completamente.

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

La institucionalidad estatal encargada de promover los derechos sexuales y reproductivos (como el Ministerio de Salud y el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género) no contempla protocolos diferenciados para la población sorda. Asimismo, el Programa de Educación Sexual Integral —aún sin implementación obligatoria a nivel nacional— carece de lineamientos accesibles en LSCh o adaptados culturalmente. Este panorama refleja una deuda sistemática del Estado con los derechos sexuales de esta comunidad, y refuerza el carácter preventivo de este estudio frente a posibles situaciones de abuso no detectadas o no denunciadas por falta de herramientas lingüísticas y profesionales.

De este modo, el vacío institucional no sólo limita el acceso a la información, sino que profundiza las condiciones de aislamiento y riesgo, especialmente en niñas, adolescentes y mujeres sordas. La invisibilidad de sus necesidades en los programas de formación docente y de atención primaria en salud reproduce un modelo capacitista que desatiende la diversidad sensorial y lingüística como un eje de equidad.

3. Marco teórico

Este trabajo se fundamenta en cinco marcos conceptuales interrelacionados: el modelo social de la discapacidad, la interseccionalidad, el enfoque de derechos humanos, la epistemología sorda y el concepto de alfabetización afectiva desde la infancia. A través de estos enfoques se busca comprender cómo las barreras estructurales afectan el acceso de las personas sordas a una vivencia plena, segura y autodeterminada de la sexualidad.

El modelo social de la discapacidad, formulado por activistas británicos y desarrollado teóricamente por autores como Shakespeare (2014), plantea que la discapacidad no reside en las limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas del individuo, sino en los entornos sociales, institucionales y culturales que imponen barreras para su participación plena. Aplicado a la sordera, este modelo permite desplazar la mirada desde una supuesta “deficiencia auditiva” hacia la ausencia de

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

reconocimiento de la lengua de señas, la falta de accesibilidad comunicacional y el diseño capacitista de los sistemas de salud, educación y justicia. En este marco, la exclusión de las personas sordas del ámbito de la educación sexual y del ejercicio pleno del consentimiento no constituye un problema clínico, sino una consecuencia directa de políticas públicas que no consideran sus derechos lingüísticos y culturales.

La interseccionalidad, propuesta por Kimberlé Crenshaw (1991), amplía esta lectura al reconocer que las condiciones de exclusión no son unidimensionales, sino que emergen de la confluencia de múltiples ejes de desigualdad. Las mujeres sordas, las niñas sordas rurales, las personas sordas que viven con pobreza o pertenecen a pueblos originarios, enfrentan vulnerabilidades que no pueden analizarse ni abordarse por separado. Este enfoque permite comprender cómo el riesgo de abuso sexual, la privación del consentimiento o la exposición a relaciones coercitivas se exacerban cuando se suman factores de género, edad, clase y discapacidad sin que existan medidas específicas de prevención.

Desde el enfoque de derechos humanos, el acceso a la educación sexual, a una comunicación accesible y a la protección frente al abuso no debe ser considerado una concesión del Estado, sino un derecho inherente de toda persona, independientemente de su condición sensorial. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los informes del UNFPA (2018) establecen con claridad la obligación de los Estados de garantizar información, servicios y políticas en formatos cultural y lingüísticamente pertinentes, incluyendo la lengua de señas como medio legítimo y prioritario de acceso. El incumplimiento de estos estándares internacionales en los sistemas chilenos reproduce una vulneración estructural que afecta especialmente a niñas, adolescentes y mujeres sordas.

La epistemología sorda, por su parte, aporta una perspectiva crítica sobre las formas de conocer, comunicar y vincularse, que son propias de la comunidad sorda.

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

Hauser et al. (2010) sostienen que las personas sordas no solo usan otra lengua, sino que construyen saberes y afectos desde una base visual, corporal y gestual. Esto implica una comprensión situada del consentimiento, donde el cuerpo, la mirada, el gesto y el espacio adquieren un valor comunicativo y ético central. Los enfoques oyentes, centrados exclusivamente en el lenguaje verbal, tienden a invisibilizar estas formas de expresión y, al hacerlo, limitan la posibilidad de establecer relaciones informadas, seguras y consensuadas desde una lógica visual.

Finalmente, el concepto de alfabetización afectiva desde la infancia permite articular estos marcos en el plano del desarrollo emocional. Se entiende por alfabetización afectiva el proceso mediante el cual las infancias adquieren herramientas para identificar, nombrar y expresar emociones, establecer límites y construir vínculos seguros. En el caso de la niñez sorda, este proceso debe realizarse necesariamente a través de su lengua natural —la Lengua de Señas Chilena— y mediante estrategias visuales, lúdicas y simbólicas que permitan representar el mundo emocional desde su propia experiencia sensorial. La ausencia de estos recursos impide no solo el desarrollo de una autoestima sólida, sino también la comprensión del consentimiento como un derecho y una práctica interpersonal situada en el respeto mutuo.

4. Metodología

Este artículo se enmarca en una metodología cualitativa de tipo documental, interpretativa y crítica, orientada a examinar las condiciones estructurales que aumentan el riesgo de abuso sexual en infancias sordas. No se trata de una investigación empírica, sino de una revisión sistemática de literatura especializada, marcos normativos nacionales e internacionales, y experiencias profesionales documentadas, complementada con el análisis de iniciativas impulsadas por organizaciones de la comunidad sorda.

El enfoque adoptado reconoce la importancia de las metodologías situadas y transformativas (Mertens, 2009), las cuales no solo describen fenómenos, sino que

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

buscan incidir en prácticas sociales desde una ética de justicia y participación. En este sentido, se privilegia la revisión de fuentes que integren la perspectiva de derechos humanos, accesibilidad comunicacional, alfabetización afectiva y justicia lingüística, así como estudios que reconozcan la epistemología sorda como marco legítimo de conocimiento.

La propuesta final (una ruta preliminar de intervención preventiva) surge de la identificación y análisis de patrones recurrentes en las fuentes revisadas, y busca aportar fundamentos teóricos y prácticos para el diseño de políticas públicas inclusivas. Si bien el artículo no presenta resultados de terreno, se nutre de experiencias clínicas, educativas y comunitarias que han sido sistematizadas por profesionales sordos y oyentes en diferentes contextos.

Esta propuesta no surge de una intervención evaluada, sino de una sistematización conceptual que orienta posibles líneas de acción

A partir de este diagnóstico, se propone una estrategia preventiva estructurada en cinco ejes de intervención que abordan dimensiones fundamentales de la vulnerabilidad de la niñez sorda frente al abuso sexual y la exclusión afectiva. Cada eje responde a un déficit identificado en el contexto chileno: la privación lingüística, la ausencia de educación sexual adaptada, la invisibilidad institucional, la desinformación profesional y la fragilidad del acompañamiento familiar. La propuesta se sustenta en evidencia nacional e internacional, y se basa en una comprensión de la sordera como diferencia lingüística y cultural, no como déficit biomédico.

El primer eje, “**Lengua primero**”, plantea la necesidad de garantizar el acceso temprano a la Lengua de Señas Chilena (LSCh) desde el primer año de vida. La literatura ha demostrado que la privación lingüística afecta profundamente el desarrollo cognitivo, la regulación emocional y la capacidad de agencia (Hall, 2018; Hauser et al., 2010). En Chile, aunque la LSCh fue reconocida oficialmente en 2021, no existen políticas efectivas que aseguren su incorporación en la atención

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

temprana ni en la educación inicial. Por ello, se propone implementar estrategias bilingües en jardines infantiles, fortalecer redes de estimulación temprana lideradas por personas sordas, y establecer apoyos familiares que promuevan el acceso temprano a la lengua. Experiencias como el programa “Sordos sin Violencia” (2021) han demostrado que el uso de LSCh mejora significativamente la comunicación emocional y la capacidad de identificar situaciones de riesgo.

El segundo eje, **“Consentimiento desde la infancia”**, enfatiza la alfabetización afectiva y la construcción temprana de autonomía corporal. El consentimiento no puede ser comprendido como un contenido tardío ni abstracto, sino como una competencia relacional que debe ser modelada y practicada desde los primeros años. Esto implica integrar actividades basadas en la visualidad, el juego simbólico, la expresión corporal y la narración emocional, de manera que las niñas y niños sordos puedan identificar límites, expresar incomodidad y construir vínculos seguros. Castellanos García et al. (2023) destacan la importancia de incluir estos contenidos en el nivel preescolar, especialmente en el caso de infancias con discapacidad, donde los riesgos de violencia son mayores y las herramientas expresivas más limitadas.

El tercer eje se centra en la **producción de materiales accesibles y culturalmente pertinentes**. La mayoría de los recursos educativos disponibles han sido diseñados desde una perspectiva verbal y oyente, con traducciones ineficaces o adaptaciones superficiales. Se propone fomentar la creación de contenidos pedagógicos —cuentos, juegos, audiovisuales— desarrollados por personas sordas o en estrecha colaboración con ellas. Estos materiales deben representar narrativas situadas, utilizar estructuras visuales coherentes con la cultura sorda, y ofrecer modelos afectivos diversos. Investigaciones como las de Gil Cano et al. (2019) en Colombia y los informes del proyecto “Sordos sin Violencia” (2021) han evidenciado que los contenidos generados desde la comunidad promueven una apropiación más significativa y duradera de los mensajes sobre consentimiento, respeto y cuidado del cuerpo.

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educacional*, 41(79), 22–31.

El cuarto eje apunta a la **formación profesional especializada**. Una de las principales barreras institucionales es la escasa capacitación en sexualidad, discapacidad y lengua de señas entre quienes trabajan con infancias sordas. Las mallas curriculares de carreras como psicología, trabajo social o pedagogía raramente abordan estos temas de forma integrada. SENADIS (2022) ha alertado sobre la falta de competencias específicas en accesibilidad y prevención de la violencia sexual hacia personas con discapacidad. En este sentido, se propone desarrollar programas de formación continua y certificación en temáticas como consentimiento visual, alfabetización afectiva, abordaje no revictimizante, uso ético de intérpretes, y construcción de ambientes de seguridad emocional.

Finalmente, el quinto eje contempla el **acompañamiento a familias**. En la mayoría de los casos, los cuidadores no conocen la LSCh ni cuentan con herramientas para conversar sobre emociones, límites o sexualidad. Esto produce un silenciamiento involuntario que puede aumentar el riesgo de abuso o dificultar su detección. Por ello, se plantea implementar escuelas para familias con foco en crianza visual, desarrollo socioemocional, y validación del cuerpo infantil. Estas instancias deben incluir orientación grupal, espacios terapéuticos y materiales de apoyo accesibles, y estar lideradas por equipos interdisciplinarios con participación directa de adultos sordos como modelos de referencia. Experiencias comunitarias chilenas —como las impulsadas por la Fundación Ronda o el colectivo “Señas que Unen”— han demostrado que la implicación activa de las familias puede generar entornos más protectores, dialógicos y afectivamente seguros.

Este modelo preventivo, al basarse en la visualidad, la justicia lingüística y la participación de la comunidad sorda, busca transformar no sólo las prácticas educativas y clínicas, sino también los marcos institucionales desde donde se entiende la protección y el consentimiento en las infancias sordas.

5. Discusión

Los hallazgos y fundamentos teóricos desarrollados a lo largo de este artículo permiten identificar una vulnerabilidad estructural que afecta de forma persistente a las infancias sordas en el ejercicio de su sexualidad y el acceso a relaciones afectivas seguras. Esta vulnerabilidad no puede atribuirse exclusivamente a la condición de sordera, sino que emerge de un entramado institucional que reproduce barreras simbólicas, lingüísticas y epistemológicas en los sistemas de salud, educación y justicia. La violencia sexual contra personas sordas no es un fenómeno aislado ni excepcional, sino una consecuencia previsible de la ausencia de políticas públicas inclusivas y de la carencia de una formación profesional capaz de responder a las necesidades comunicacionales, afectivas y culturales de esta población.

En el contexto chileno, la promulgación de la Ley 21.303 ha significado un avance formal en el reconocimiento de la LSCh, pero no ha producido transformaciones sustantivas en los mecanismos de protección frente a situaciones de abuso sexual infantil. La educación sexual sigue estando estructurada desde un paradigma normativo y verbalista, centrado en el español escrito u oral como canal exclusivo de transmisión. Esta lógica excluye de manera sistemática a las personas sordas cuya lengua principal es visual y gestual, y cuyo acceso al lenguaje ha sido históricamente negado o postergado. En consecuencia, la capacidad de comprender, expresar y negociar el consentimiento queda severamente limitada, particularmente en contextos de desigualdad etaria, jerárquica o institucional.

A ello se suma una práctica frecuente de infantilización de las personas sordas, que las sitúa en un lugar de dependencia permanente, impidiéndoles acceder a información sobre derechos sexuales, salud reproductiva y prevención del abuso. Esta representación capacitista refuerza la idea de que la sexualidad de las personas con discapacidad es inexistente, inapropiada o peligrosa, lo que justifica su exclusión de programas educativos y de atención especializada. Investigaciones

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educacional*, 41(79), 22–31.

como las de Mall (2012) y Salamanca (2018) han documentado cómo esta exclusión simbólica refuerza el silencio frente a la violencia y limita las posibilidades de denuncia, reparación y cuidado.

La formación profesional en el ámbito de la salud mental, la docencia, el trabajo social y la atención primaria carece, en la mayoría de los casos, de una formación sistemática en sexualidad y discapacidad, y mucho menos en cultura sorda o consentimiento visual. Esto implica que quienes tienen a su cargo la tarea de acompañar, educar o proteger a las infancias sordas muchas veces operan desde supuestos equivocados, prejuicios o desconocimiento técnico. En lugar de promover espacios seguros y empáticos, pueden reproducir formas sutiles de violencia institucional, como invalidar el lenguaje gestual de los niños y niñas, minimizar sus relatos o exigirles que verbalicen experiencias traumáticas en una lengua que no dominan.

En esta línea, es relevante destacar que la noción de consentimiento utilizada en las políticas de prevención de abuso sexual ha sido construida desde una lógica legalista y verbal, sin considerar las particularidades comunicacionales de personas que no acceden al español oral como lengua base. La legislación chilena, al igual que gran parte de las normativas latinoamericanas, no contempla el consentimiento expresado por medios no verbales como gesto, expresión facial o desplazamiento corporal, lo que coloca a las personas sordas en una posición de desprotección jurídica frente a situaciones de coerción o violencia.

Al mismo tiempo, existe una escasa participación de personas sordas en el diseño de materiales, protocolos, políticas o programas dirigidos a su propia comunidad. Esta omisión no solo priva al Estado de conocimientos fundamentales para la intervención efectiva, sino que refuerza la hegemonía oyente como único marco de validación epistemológica. Sin la incorporación de personas sordas como referentes, educadores, consejeros y evaluadores, cualquier iniciativa que busque

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

prevenir el abuso sexual en este grupo tenderá a replicar modelos ajenos, traducciones literales o contenidos culturalmente inaplicables.

En este escenario, se hace necesario revisar no solo los contenidos y formatos de la educación sexual dirigida a personas sordas, sino también los marcos éticos y epistemológicos desde los cuales se concibe la intervención. La epistemología sorda no es simplemente una forma alternativa de comunicación, sino una manera distinta de conocer, sentir y habitar el mundo (Hauser et al., 2010). Desatender esta dimensión implica forzar a las personas sordas a traducir sus experiencias a lenguajes que no les son propios, lo que en contextos de abuso puede traducirse en retraumatización, imposibilidad de testimoniar o invalidación institucional. Esta condición estructural de silenciamiento representa un obstáculo ético de primer orden para el sistema de protección de derechos.

Asimismo, el adulto centrismo en las políticas públicas sigue siendo una barrera significativa para la prevención del abuso sexual infantil. La infancia —y aún más la infancia con discapacidad— es concebida como un espacio de tutelaje y protección vertical, donde la voz de niñas y niños no es considerada fuente válida de conocimiento o autodeterminación. Esto se expresa en la ausencia de materiales diseñados desde la perspectiva infantil sorda, en la subrepresentación de sus experiencias en estudios empíricos, y en la baja incorporación de sus opiniones en el diseño de programas. Superar esta lógica implica construir una pedagogía del consentimiento desde edades tempranas, basada en la confianza corporal, el reconocimiento mutuo y la validación de la comunicación visual como medio legítimo para establecer límites, expresar afecto y rechazar situaciones de incomodidad o daño.

En términos institucionales, la desarticulación entre sistemas —educación, salud, justicia, infancia— impide una respuesta integral frente a los riesgos que enfrenta la niñez sorda. No existen protocolos intersectoriales que aseguren continuidad de atención ni criterios compartidos sobre cómo intervenir ante una

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

sospecha de abuso en un niño o niña sorda. Las escuelas carecen de lineamientos específicos para abordar estas situaciones en clave de accesibilidad; los equipos de salud mental no siempre cuentan con intérpretes o conocimientos sobre cultura sorda; y los sistemas judiciales suelen exigir declaraciones verbales que muchas veces resultan inaccesibles o ininteligibles para las víctimas. Esta falta de articulación institucional genera zonas de vacío donde la violencia puede operar sin ser detectada ni interrumpida.

Desde una perspectiva de derechos humanos, el incumplimiento de las obligaciones establecidas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) es evidente. El Estado de Chile no garantiza, en la práctica, el acceso equitativo a una educación sexual adaptada, ni provee condiciones para que las infancias sordas puedan ejercer su derecho al consentimiento informado, la expresión emocional libre y la protección frente a toda forma de abuso. Este incumplimiento no responde únicamente a la escasez de recursos, sino a una falla estructural en la forma en que se comprende la discapacidad y, particularmente, la sordera.

En síntesis, lo que emerge de esta discusión no es la necesidad de “adaptar” la educación sexual existente a la comunidad sorda, sino de construir una nueva arquitectura educativa, preventiva y ética que parta de la experiencia visual, de la agencia infantil y de la participación directa de las personas sordas en todas las etapas del proceso. La inclusión no puede ser entendida como una política de compensación, sino como una transformación radical de las estructuras comunicacionales, culturales y afectivas que sostienen la prevención del abuso. Esta transformación requiere una voluntad política sostenida, financiamiento adecuado, y un cambio epistemológico que legitime otras formas de saber y de cuidar.

Limitaciones del estudio y proyecciones futuras

Este artículo se basa en una metodología documental e interpretativa, lo cual constituye tanto una fortaleza como una limitación. La riqueza del análisis proviene de una revisión crítica de literatura especializada, normativas y experiencias profesionales relevantes, pero no incluye datos empíricos obtenidos mediante trabajo de campo con niñas sordas o sus familias. Esta ausencia responde a consideraciones éticas y de viabilidad, pero también limita la posibilidad de incorporar de forma directa las voces infantiles en primera persona, aspecto crucial para el desarrollo de modelos realmente participativos.

Asimismo, existe una escasez generalizada de estudios sistemáticos sobre sexualidad, consentimiento y cultura sorda en Chile, lo que restringe las bases empíricas desde las cuales elaborar recomendaciones contextualizadas. La mayoría de los datos disponibles proviene de experiencias aisladas, informes institucionales no replicables o literatura internacional que, aunque útil, no siempre refleja las particularidades del contexto chileno.

Estas limitaciones abren importantes líneas de investigación futura. En primer lugar, se requiere el diseño de estudios cualitativos participativos con niñas sordas, familias y profesionales del ámbito educativo y de la salud, que permitan comprender de forma situada las prácticas, barreras y oportunidades en torno al consentimiento visual y la alfabetización afectiva. En segundo lugar, se hace necesario evaluar longitudinalmente los efectos de intervenciones preventivas bilingües en distintos territorios del país. Finalmente, se propone fortalecer la investigación-acción en colaboración con organizaciones de la comunidad sorda, de modo de promover una producción de conocimiento situada, éticamente sensible y transformadora.

6. Conclusiones y recomendaciones

La prevención del abuso sexual en niñas sordas exige un cambio profundo en los marcos desde los cuales se piensa la sexualidad, la discapacidad y la

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

infancia. La evidencia revisada, así como los aportes teóricos y testimoniales analizados, permiten sostener que la vulnerabilidad de esta población no es el resultado de una condición individual, sino el producto de un entramado institucional que reproduce exclusión lingüística, capacitismo estructural y silenciamiento afectivo. En Chile, el reconocimiento legal de la Lengua de Señas Chilena no ha sido acompañado de políticas públicas que garanticen su implementación real en los sistemas de educación, salud y protección infantil. Las niñas sordas siguen enfrentando barreras para acceder a información pertinente, expresar emociones complejas, establecer límites corporales y denunciar situaciones de violencia.

La ausencia de materiales accesibles, la carencia de formación profesional en cultura sorda y la desarticulación entre los sistemas de protección generan un escenario en el que la violencia sexual puede operar sin ser detectada ni interrumpida. Además, la epistemología sorda —con sus formas visuales, corporales y comunitarias de conocer el mundo— sigue siendo marginal en la elaboración de programas de prevención, lo que refuerza una lógica de intervención centrada en modelos oyentes, verbales y normativos que no responden a la experiencia concreta de las personas sordas. Superar esta situación requiere desplazar el paradigma de la “adaptación” hacia uno de transformación institucional, donde las niñas sordas sean reconocidas como sujetas de derechos sexuales, afectivos y lingüísticos, con capacidad para construir relaciones éticas, seguras y autodeterminadas desde edades tempranas.

- 1) A la luz de este diagnóstico, se proponen las siguientes recomendaciones técnicas:
 - a) Garantizar el acceso universal y temprano a la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en todos los espacios de educación inicial y atención temprana, incluyendo programas de estimulación temprana bilingüe y formación en LSCh para cuidadores.

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

- b) Incorporar el consentimiento visual y corporal como componente legítimo y fundamental en los programas de educación sexual integral, diseñando actividades que respeten la cultura visual de las infancias sordas.
- c) Desarrollar materiales educativos accesibles, situados y culturalmente pertinentes, elaborados por personas sordas o en diálogo estrecho con sus organizaciones, y validados por comunidades educativas bilingües.
- d) Establecer programas de formación profesional continua y certificada para equipos docentes, clínicos, sociales y judiciales, centrados en sexualidad, discapacidad, lengua de señas, prevención del abuso y abordaje no revictimizante.
- e) Crear protocolos intersectoriales accesibles lingüísticamente, que aseguren continuidad de atención entre los sistemas de salud, educación, protección infantil y justicia, considerando siempre la presencia de intérpretes capacitados y consejeros sordos.
- f) Promover espacios formativos y terapéuticos para familias, que fortalezcan la validación emocional, el desarrollo de vínculos seguros y la construcción de herramientas de comunicación afectiva desde la visualidad.
- g) Incluir activamente a personas sordas en el diseño, evaluación e implementación de todas las estrategias preventivas, reconociendo su experiencia vivida como una fuente irremplazable de conocimiento.

Estas medidas no solo apuntan a reducir el riesgo de abuso sexual en la infancia sorda, sino a construir entornos éticamente habitables, donde el derecho al lenguaje, al cuerpo y al consentimiento se ejerza desde una pluralidad de formas de ser, sentir y comunicarse. El desafío es colectivo, estructural y urgente.

Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 22–31.

Referencias

- Anderson, M. L., & Leigh, I. W. (2011). Intimate partner violence against deaf women: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 16(3), 200–206.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.02.006>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Castellanos García, D., Guerra Bolívar, S., & Rodríguez Suárez, S. (2023). La sexualidad en adolescentes sordos: Análisis desde la educación y el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, 22(1), 44–64.
- Cavalcante, A. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender, and Women Studies*, (7), 15-25.
https://ecosur.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1017/2680/1/64344_Documento.pdf?
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. (Comps.). (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210505054147/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.DiseñoInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

- Salinas Rojas, R. (2025). Accesibilidad, lenguaje y prevención del abuso sexual en infancias sordas: Un enfoque de intervención temprana. *Revista de Orientación Educacional*, 41(79), 22–31.
- Fundación Crescendo. (2021). *Sordos sin Violencia: Memorias del proyecto*. Recuperado de <https://www.sordassinviolencia.com/sordassinviolenciamemorias.html>
- Hall, W. C. (2018). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 22(9), 1343–1349. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-2523-x>
- Hauser, P. C., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf epistemology: The deaf way of knowing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486–492. <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0004>
- Mall, S. (2012). Disability and sexuality: The role of health care professionals. *BMJ Sexual & Reproductive Health*, 38(2), 97–98. <https://doi.org/10.1136/jfprhc-2011-100205>
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación de Chile.
- Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (2022). *Informe anual sobre discapacidad y políticas públicas*. Gobierno de Chile. https://www.senadis.gob.cl/pag/423/1595/informes_anuales
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203640098>
- UNFPA. (2018). *Mi cuerpo me pertenece: Estado de la población mundial*. <https://www.unfpa.org/es/swp2018>

Teijido Rey, R. (2025). La enseñanza de ELE a través de textos poéticos presentes en formatos comunicativos contemporáneos. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 32–60.

LA ENSEÑANZA DE ELE A TRAVÉS DE TEXTOS POÉTICOS PRESENTES EN FORMATOS COMUNICATIVOS CONTEMPORÁNEOS

Ruth Teijido Rey

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

<https://orcid.org/0009-0008-0711-7830>

ruthteijido@hotmail.com

Resumen

La poesía fomenta la creatividad, refuerza la confianza en las propias capacidades y contribuye al desarrollo de las competencias lingüísticas, por lo que puede ser una herramienta sumamente valiosa en el aula de ELE si se utiliza correctamente. La necesidad de diseñar materiales y actividades que estén alineados con la realidad contemporánea de los estudiantes, utilizando nuevos canales de comunicación y atendiendo a la producción más innovadora de autores jóvenes, es la base sobre la que se ha elaborado este plan didáctico, moderno y motivador, que promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas, culturales y digitales, con el objetivo de involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de la poesía.

Palabras clave: ELE, Poesía, Creatividad, Alfabetización digital, Redes sociales.

The Teaching of Spanish as a Foreign Language (ELE) Through Poetic Texts Present in Contemporary Communication Formats

Abstract

Poetry fosters creativity, boosts confidence in one's abilities, and contributes to the development of linguistic skills, making it a highly valuable tool in the ELE classroom when used correctly. The need to design materials and activities aligned with the contemporary reality of students —using new communication channels and encouraging the most innovative work of young authors— is the foundation on which this modern and motivating didactic plan has been developed. It promotes the development of linguistic, cultural, and digital skills with the goal of engaging students in their own learning process through poetry.

Keywords: ELE, Poetry, Creativity, Digital literacy, Social networks.

1. La poesía en el mundo actual

«El poeta sueña y por eso escribe, el lector lee porque quiere soñar» (Gallardo, 2010). El ser humano utiliza el lenguaje para comunicarse, pero éste, también le aísla, al permitir la interacción solo entre las personas que comparten el mismo idioma. El deseo de optimizar dicha comunicación provoca una estandarización del lenguaje (García Núñez y Huerta Hurtado, 2020), una homogeneización, quizá no buscada, pero que incita a escoger predominantemente las mismas expresiones y vocablos. Y aún así, desde el origen de la humanidad, la poesía ha estado presente, común a todas las épocas y a todas las culturas. La creación poética parece estar unida a la necesidad del ser humano de expresarse de manera más profunda y la poesía ofrece esa ansiada libertad para superar la mera cotidianidad, para crear, para elevar el uso de las palabras a la categoría de arte. La poesía transforma lo cotidiano en otra realidad, donde el lenguaje juega con lo conocido y lo embellece (Gallardo, 2010).

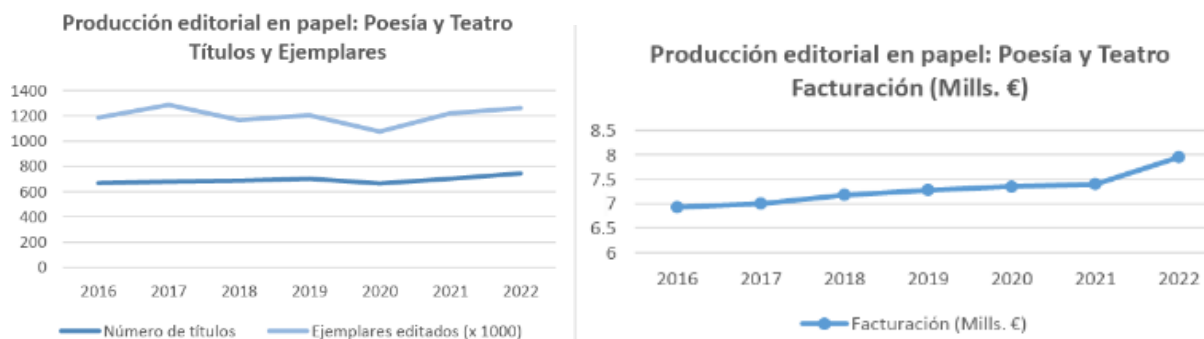
El siglo XIX supuso un punto de inflexión trascendental para la poesía. El arte a nivel general y con él la poesía, dejó de interesarse por el objeto final producido, para centrar

su atención en el proceso creativo que lo motiva y desarrolla, al mismo tiempo que se fusionaron las artes, mezclando géneros y códigos, generando una simbiosis de los diferentes lenguajes artísticos hasta entonces considerados independientes (Regueiro, 2013). Con la llegada de las nuevas tecnologías y la aparición de nuevas formas de interacción interpersonal, ya en el siglo XX y sobre todo XXI, el arte ha vuelto a sufrir una metamorfosis por la necesidad de adaptarse a las exigencias de un público cada vez más digital y conectado. El consumidor actual busca la inmediatez, la subjetividad, la experimentación y el producto final viene fuertemente determinado por la oralidad. Se busca producir contenido con el que generar una conversación más flexible y atractiva, con un fuerte carácter lúdico del que la poesía no podía quedar al margen. La difusión ilimitada de los contenidos, la democratización de la escritura y con ello de la creatividad compartida hace resaltar nombres como los de Elvira Sastre, Oscar Martín, Violadores del Verso, 7 notas 7 colores o Vachel Lindsay entre otros, quienes, incluso cuando parecen querer desvincularse completamente de las normas académicas producen textos con metáforas, musicalidad, versificados, finalmente elaboran poesía. Pero una poesía contemporánea digital, aprovechando las posibilidades comunicativas que tienen a su disposición y los canales de distribución como Instagram, Twitter o Youtube.

Las nuevas generaciones, en lugar de alejarse de los géneros artísticos y comunicativos tradicionales, han aprovechado las nuevas herramientas digitales para acercarse al lenguaje poético desde otro contexto, lo que ha provocado que contra todo pronóstico, industrias como la del libro hayan salido reforzadas. Si bien, el porcentaje de facturación en 2022 de poesía y teatro (1'37%) es muy inferior a otras materias, sobre todo si se comparan con narrativa (92'24%) (Federación de Gremios de editores de España, 2022), la producción editorial en papel ha contabilizado un aumento progresivo en los últimos años, tanto en títulos y ejemplares publicados, como en facturación total por año, lo que da muestra de la relevancia que está tomando la producción poética, entre las nuevas generaciones de consumidores que poco a poco van participando del mercado.

Tabla 1.

Producción editorial en papel: Poesía y Teatro.



Fuente: Creación propia a partir de los informes de la Federación de Gremios de Editores de España

Al igual que hay una poesía clásica y una poesía infantil, ha surgido una nueva poesía juvenil, que se ha convertido en un gran fenómeno de ventas. Las editoriales tradicionales, no han querido desaprovechar las posibilidades que les ofrece esta nueva generación de poetas digitales, con una estrecha conexión con el público joven, que aún habiendo llegado a la poesía a través de las redes sociales, se une a la sociedad de consumo en cuanto aquello que le interesa está disponible en cualquier medio.

Es evidente que el mundo digital ha transformado la manera de acceder a la información, a la cultura y al arte. Llamas Martínez (2022) habla precisamente de la importancia de la poesía digital para conectar con los jóvenes, en concreto con estudiantes de secundaria, nativos digitales que se acercan a los contenidos educativos desde otra perspectiva. Se trata de comprender el nuevo lenguaje poético, un lenguaje que se ha transformado, en donde la imagen se ha vuelto crucial. La poesía, por naturaleza evocadora, encuentra en los nuevos canales, gracias a la posibilidad de modificar el diseño de las fuentes y de añadir imágenes fijas y en movimiento. Nuevas posibilidades comunicativas. La popularización de esta nueva poesía digital se da

sobre todo con la llegada masiva de *smartphones* a la población, lo que ofrece acceso inmediato a cualquier contenido, desde cualquier lugar, lo que ha viralizado nuevos nombres rápidamente. Este es el caso de Elvira Sastre, Marwan, Defreds, Escandar Algeet, Loreto Sesma, Irene X, todos ellos y muchos más, son parte de esa nueva generación de poetas que está produciendo su obra a través de los nuevos canales, ejemplificando, cómo se pueden aprovechar los nuevos medios de comunicación para expresarse artísticamente, pero también haciendo llegar sus ideas a un público más amplio, que quizá gracias a ellos entre en contacto y empiece a interesarse por la poesía.

Este espaldarazo a la poesía contemporánea, por parte del público más joven, da muestra de sus gustos e intereses y entendiendo que toda producción literaria tiene el potencial de dar muestra de la diversidad cultural, geopolítica, además, socioeconómica existente y toda expresión poética, exige inteligencia y afectividad, conocimientos culturales, lingüísticos, cognitivos y estratégicos, donde en ella, el autor transmite de manera consciente o inconsciente, unas ideas políticas, ideológicas y económicas (Barrantes, 2013), así es evidente que se puede aprovechar la poesía para ver, analizar la sociedad que la consume y la que produce. De esta manera, la poesía, se convierte en una herramienta útil para el estudio social de la comunidad a la que pertenece y la comprensión de las variantes geográficas e históricas que la definen, lo que ayudará a desarrollar actitudes tolerantes, abiertas y flexibles en el aula de ELE.

1. La poesía en el aula de enseñanza de ELE

Los primeros manuales de enseñanza de idiomas que surgen en el siglo XVII, se basaban en la traducción. Por ello, el método tradicional depende del uso de textos escritos, incluyendo la poesía, para que el alumno alcance el dominio lingüístico. Sin embargo, las muestras de lengua se presentaban descontextualizadas, por lo que con el apogeo del método comunicativo a partir de los años 70 del siglo XX, teniendo infinidad de beneficios, provocó una cierta demonización de la enseñanza de lenguas a

través de la literatura, al considerarla como una producción alejada de la cotidianidad que se pretende enseñar. Pero esa eliminación abrupta y total de la literatura en los métodos de enseñanza de lenguas ha llevado en los últimos tiempos a reconsiderar el papel que la producción literaria cumple, o puede cumplir, en el aula de idiomas, esto, ha provocado la implantación gradual de actividades que aprovechan el texto literario, ya que la literatura supone el producto cultural perfecto, al unir lengua y cultura, arte y comunicación. Sin embargo, aún quedan por definir unos criterios específicos de explotación pedagógica, sobre todo en la utilización de la poesía, que la liberen de la habitual asociación con los géneros anticuados y difíciles de entender por el uso de las figuras retóricas y la subjetividad implícita a su producción —de ahí que la mayoría de las propuestas de utilización de la poesía en el aula, estén casi siempre enfocadas a aquellos niveles de aprendizaje más avanzados—. Pero la dificultad de la poesía no reside en la materia que aborda, sino en su comprensión verbal (Aldrich, 1999) y el aprendizaje de una lengua se fundamenta precisamente, en el dominio del contenido y de la forma, por lo que el aula de enseñanza de idiomas, parece el lugar idóneo para trabajar las dificultades del lenguaje poético, si es que tan adversas son y con ello, mejorar las capacidades lingüísticas, afianzando destrezas y facilitando la comunicación, que es el objetivo principal del proceso de aprendizaje de un idioma.

La poesía ofrece ventajas importantes frente a otros géneros literarios en el aula de enseñanza de español, al proporcionar unidades de significación breve, pero completas, las cuales ponen a disposición de los docentes, un inmenso corpus léxico, construcciones

sintácticas y códigos culturales en un breve periodo de espacio y tiempo, lo que facilita la lectura, comprensión y reelaboración del material en una o pocas sesiones (Lanseros, 2018). Es cierto que existen reticencias, debido a la percepción de que la poesía es intrínsecamente difícil, sin embargo, el problema no radica en los textos, sino en su elección y el trabajo que se realiza con ellos, por lo que es fundamental conocer a los alumnos, y aquellos productos literarios que se adaptan a su nivel, gustos y objetivos.

Conscientes de las posibilidades de la poesía son varios, los autores que han realizado propuestas concretas, teniendo como base al lenguaje poético para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por una parte, existen propuestas como las de Cristina Pérez Valverde (2002), María Naranjo (1999) o Pablo Javier Aragón (2009), centradas en el poema como producto textual con el que trabajar la competencia lingüística y creativa. Son actividades para desarrollar de forma tradicional en el aula, con papel y lápiz, pero seguramente se podrían adaptar para aprovechar las nuevas tecnologías, con el fin de hacerlas más ágiles y atractivas, especialmente para los públicos más jóvenes y digitales.

Tabla 2.

Selección de actividades educativas sobre poesía 1

| Cristina Pérez Valverde | |
|-------------------------|---|
| Acrósticos | Formar una palabra con la primera letra de cada uno de los versos (Ej. nombre). |
| Kennings | Describir un objeto sin decir su nombre. |
| Haikus | Poema de 17 sílabas sobre la naturaleza junto a una imagen. |
| Limericks | Poemas cómicos y disparatados. Sinsentido. |
| María Naranjo | |
| Reconstrucción | Mezclar palabras o versos, continuar el inicio del poema, texto reescrito en prosa. |
| Reducción | Eliminar partes sin perder sentido ni gramaticalidad. |
| Expansión | Añadir elementos poéticos, personajes, sucesos o versos. |

| | |
|----------------------------------|--|
| Sustitución | Paráfrasis, sinónimos, antónimos, cambios de figuras literarias. |
| Jerarquización | Clasificar poemas según un propósito. |
| Pablo Javier Aragón Plaza | |
| Emparedado de palabras | Formación de versos a partir de listados de palabras ordenadas por categorías. |
| Armar y desarmar | Adaptar poemas a experiencias propias. |

Fuentes: Pérez Valverde, 2002. Naranjo, 1999 y Aragón Plaza, 2009.

Pero otros autores buscan generar dinámicas diferentes, utilizando varios lenguajes simultáneamente, como las imágenes o la música, enriqueciendo y haciendo más variado el trabajo en clase. Son propuestas como las de Steven Venegas (2022) o Isabel Llamas (2022).

Tabla 3.

Selección de actividades educativas sobre poesía 2

| | |
|--------------------------------|---|
| Steven Venegas Carvajal | |
| Improvisación musical | Audición de una pista de música propuesta para improvisar un poema escrito. |
| Declamación musical | Grabación del poema recitado sobre una pista musical. |
| Búsqueda de imágenes | Localización y comparación de imágenes poéticas similares en sentido y/o significado. |

| Isabel Llamas Martínez | |
|------------------------|---|
| Imágenes | Proyectar imágenes que ilustran poemas sin el texto para elaborar un poema propio. |
| Murales | Extraer la idea principal de una poesía en graffiti para escribir uno de igual significado. |

Fuentes: Venegas Carvajal, 2022 y Llamas Martínez, 2022.

Todas ellas son actividades valiosas e interesantes que trabajan la poesía, pero entendiéndola en su formato tradicional y no tanto a partir de las nuevas propuestas artísticas que se están produciendo actualmente. Faltaría por tanto, incluir las destrezas digitales en el trabajo en el aula de una manera más específica y aprovechar tanto el lenguaje poético que está surgiendo por el desarrollo de las nuevas tecnologías, como las nuevas formas de comunicación basadas en la inmediatez y la colaboración digital.

No se debe llevar al aula una poesía por tratarse de una obra de reconocido prestigio, apropiada social e históricamente, sino como el ofrecimiento de un lenguaje vivo y libre, en donde la experimentación con las palabras permite innovar y por ende, dominar y disfrutar el idioma. Se trata de enseñar a hablar y expresarse, como lo hacen los nativos hoy en día, porque el rol que debe ejercer la poesía en el aula de ELE es el rol que ejerce la poesía en el mundo real actual.

2. Beneficios de la poesía en la enseñanza de ELE

La utilización del lenguaje poético en la enseñanza de las lenguas permite trabajar la memoria gracias a la recitación de poemas, lo que también incide en la pronunciación al exigir la corrección de ciertos sonidos, se explica la historia del mundo de habla hispana a través de expresiones y temáticas utilizadas, facilita el acercamiento a aspectos gramaticales, socioculturales y de vocabulario desde una perspectiva más natural, y al igual que con los niños nativos, se puede ir aumentando

la dificultad de comprensión seleccionando paulatinamente y de forma coherente, aquellas composiciones más apropiadas para presentar en el aula. Pero al mismo tiempo, potencia la creatividad y la imaginación, trabajando el lenguaje connotativo, metafórico e imaginativo cuando se comprende y explota la libertad y capacidad creadora que otorga el lenguaje poético.

El Marco Común Europeo de Referencia, hace mención explícita a la poesía en varios de sus apartados remarcando que el plurilingüismo debe contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. En él, se enfatiza la importancia del trabajo de los diferentes usos estéticos de la lengua, procesando y produciendo textos, tanto hablados como escritos, especificando actividades ya desde los niveles iniciales (A2), en donde se menciona la importancia de la escritura creativa y la idoneidad del lenguaje poético para trabajarla, buscando que el alumno sea «capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas» (Consejo de Europa, 2020). La creatividad es una capacidad que se puede y se debe trabajar, a partir de ejercicios preestablecidos que ayuden a comenzar la labor. El gran poeta español Federico García Lorca, escribió uno de los poemas surrealistas más interesantes: tengo algo que decir me digo, a partir de ejercicios de escritura automática. El escritor rumano Tristan Tzara, creó poemas dadaístas, a partir de recortes de periódicos en una suerte de collage lingüístico. La liberación que concede el poema surrealista, donde cualquier asociación es válida, también tiene cabida en el aula de idiomas, incluso en los niveles iniciales de aprendizaje, en donde la poesía permite desterrar de manera drástica el temido error que puede bloquear al aprendiente. Por su carácter evocador, la poesía está intrínsecamente relacionada con la creatividad, con la exploración emocional, se convierte en una puerta abierta a los propios sentimientos y con ello, al desarrollo del pensamiento individual impulsando el autoconocimiento y la interacción social, sin duda algo deseado en el aula de ELE.

Sin embargo, tal y como dicen Garrido y Montesa (2010), la presencia de la poesía en los manuales de ELE es insuficiente, dando prioridad a la narrativa como

género literario de estudio: Narrativa 63%, Poesía 26%, Teatro 11%, algo que se debe intentar corregir, o al menos equilibrar; y cuyo mayor problema es que se hace de manera poco adecuada, a partir de ejercicios inconexos, escogiendo autores clásicos de reconocido prestigio histórico, pero desligando la enseñanza de las últimas tendencias y autores contemporáneos que mantienen la poesía viva y actual, lo que puede desmotivar a los alumnos. Para poder alcanzar todos los beneficios que puede reportar el trabajo de la poesía en el aula, es fundamental empatizar con los intereses de los alumnos para que el trabajo sea realmente eficaz y para ello, resulta útil, llevar al aula propuestas de creación poética, a través de redes sociales con los que están familiarizados, como Instagram o TikTok, en donde se mezclan palabras e imágenes, creando y difundiendo de manera abierta, convirtiendo una lección de lengua en una expresión de su personalidad hacia el mundo. A mitad de camino, entre la literatura y las tecnologías digitales, la poesía digital permite desarrollar de manera simultánea, la competencia literaria digital y comunicativa, a través de la creatividad uno de los mayores revulsivos para el aprendizaje de una lengua.

3. Propuesta didáctica

La secuencia didáctica que se propone a continuación, toma en consideración las dificultades y potencialidades expuestas hasta el momento, para ofrecer un modelo de actividades y secuencias que inspire y motive a profesores y educadores, a reconocer los valiosos beneficios que ofrece la poesía, para buscar e imaginar textos y ejercicios que atraigan la atención de los alumnos, sean cuales sean en sus diferentes circunstancias y niveles. Si bien, se plantea para un grupo tipo de diez alumnos de unos 25 años de media de varias nacionalidades con un nivel B2, que se encuentran en inmersión en un país de habla hispana, por un periodo de al menos un mes. Esta propuesta, está diseñada para alcanzar y motivar al mayor número y diversidad de estudiantes de español posible, permitiendo la adaptación de los materiales y actividades a las características y niveles de los alumnos presentes en el aula.

4. Metodología

Dando especial relevancia al enfoque por tareas, el postmétodo regirá la labor del docente responsable, quien adaptará y programará las actividades de manera coherente y provechosa para los alumnos específicos a los que se enfrenta. No se trata de una batería de actividades que se deban realizar de manera única y condensada, ya que se espera que aprovechen los beneficios del lenguaje poético y de las actividades aquí propuestas, escogiendo aquellas más interesantes para los alumnos para avanzar según los intereses y las capacidades mostradas.

El objetivo del plan didáctico es el de introducir el lenguaje poético, en el proceso de aprendizaje de los alumnos de español, como lengua extranjera para ayudarles en el desarrollo de sus competencias, centrándose en la evolución y desarrollo del alumno a nivel general, su implicación en su propio proceso de aprendizaje y el aprovechamiento de los elementos, que se le ofrecen para poder interactuar con hablantes nativos tanto a nivel lingüístico como cultural.

La propuesta se estructura en ocho sesiones de una hora cada una, con actividades que buscan el desarrollo del alumno de manera global, incluyendo las competencias tecnológicas, por lo que se espera que el aula de impartición tenga disponible un ordenador con acceso a internet, una pantalla para proyecciones y que los propios alumnos cuenten con un móvil personal, para poder aprovechar los contenidos disponibles en TikTok, Instagram o Youtube, pero también herramientas como Mentimeter, Padlet, Wordreference o Kahoot, todo ello, buscando que los alumnos accedan al contenido de manera constante y creen el suyo propio a través de las diferentes plataformas.

Plan didáctico

Tabla 4.

Plan didáctico. Relación de actividades por sesión

| Sesión 1: Introducción |
|--|
| <p>Presentación del lenguaje como un elemento expresivo indispensable para el ser humano, introduciendo la poesía como una forma de lograr esa comunicación. Es crucial hacerlo de forma amena para ir aprovechando las posibilidades de la poesía en sesiones posteriores de manera eficiente y enriquecedora, mostrando su capacidad para expresar nuestra forma de entender el mundo y aquello que más nos interesa.</p> |
| <p>Actividades 1. ¿Cómo nos expresamos? - Debate</p> <p>2. ¿Qué es la poesía? - Debate</p> <p>3. ¿Dónde encontramos poesía? - Debate a partir de imágenes de redes sociales y graffitti</p> <p>4. ¿De qué habla la poesía?</p> <ul style="list-style-type: none">- Encuesta en tiempo real gracias a Mentimeter- Dar un título. <i>El Gallo</i> de Alfredo Marquerie y <i>El Primer Resfriado</i> de Celia Viñas Olivella- Creación de un poema a partir de un animal con el que se identifiquen <p>5. ¿Qué es el amor?</p> <ul style="list-style-type: none">- Relleno de huecos. <i>Si me quieres, quíereme entera</i> de Dulce María Loynaz- Eliminar palabras sin perder significado. <i>Quíereme porque te quiero</i> de José Bergamín |

Sesión 2: La poesía crea imágenes

Análisis del poder de la imagen que se proyecta, o se desea proyectar, analizando cómo la apariencia evoca cierta información y también cómo las palabras tienen la capacidad de evocar ciertas imágenes.

- Actividades
1. La poesía crea imágenes - Debate. Qué imaginamos al leer *Un globo, dos globos, tres globos* de Gloria Fuertes y proponer diferentes imágenes para el texto
 2. Las palabras importan - Relleno de huecos escogiendo una categoría léxica. *Viajar es un placer* de Gloria Fuertes
 3. ¿Quién es? - Descripción de personas a partir de imágenes (personalidad, ideales, gustos)
 4. Nos conocemos - Test de valores. Escoger cuatro y componer un poema
 5. ¿Cómo soy yo? - Creación de un poema, seis versos sobre lo que son y lo que quieren ser
 6. Explicación de la tarea para casa: ¿Quién soy yo? - Creación y grabación de un poema describiéndose, dando libertad total de formato

Sesión 3: Expresamos lo que somos

Durante la tercera se busca romper cualquier traba psicológica que puedan sentir el alumno y así darle libertad para comunicar y expresarse libremente.

- Actividades
1. Presentación del profesor - Describir a una persona desconocida a partir de una canción, fotografía o fondo escritorio con la que se identifique (será el profesor)

2. Presentación de los vídeos de los alumnos - Resultados de ¿Quién soy yo?
3. Poemas para describir a famosos - Creación de seis versos para averiguar quién es
4. Adivinanzas - Búsqueda y traducción al español de una adivinanza del idioma materno
5. Mi nombre es el poema - Crear un poema expresando quiénes son empezando cada

verso con una letra del propio nombre o apellido

6. Jugamos a adivinar - Kahoot de adivinanzas tradicionales en español

Sesión 4: Jugamos con el lenguaje

En la cuarta sesión se inician diferentes juegos de palabras para comprender las posibilidades que ofrece el lenguaje, obteniendo nuevos significados, o creando sonoridades sin ningún significado en absoluto, dando libertad absoluta a la creatividad.

Actividades 1. Poema de cine - Entender y reconocer películas en el poema *De cine* de Salva Soler

2. Collage surrealista - Creación de poemas a partir de recortes de revistas

3. Cadáver exquisito - Creación de un poema entre todos solo conociendo el verso anterior

4. Federico García Lorca - Comprensión del poema surrealista *Tengo que decir algo me digo*

5. Digo lo contrario - Cambiar el sentido de los poemas *Del tiempo herido VI* de Alonso-Bartol y *Porque no morir pronto para no sufrir* de Díaz Viera

6. Explicación de la tarea para casa: Mi poema surrealista - Componer un poema de 10 versos mezclando conceptos y palabras para crear nuevos significados

Sesión 5: Nos expresamos en voz alta

Trabajo sobre la expresión oral, centrada en la capacidad de declamación y

representación de los alumnos para mejorar su pronunciación, fomentando la confianza necesaria para hablar frente al público.

Actividades 1. Slam: Guerra de poetas profesionales - Proyección de competiciones de poesía

2. Recitamos nuestro poema - Lectura en voz alta de Mi poema surrealista
3. Representamos a los demás - Lectura de *Es triste pero...* Irene X y *Desde que tú me miraste* Amor Meilán intentando transmitir diferentes sentimientos con las mismas palabras
4. Concurso - Volver a recitar Mi poema surrealista para valorarlo como en un Slam Poetry

Sesión 6: Mensaje y forma

La sexta sesión incide en la importancia del mensaje que se quiere transmitir y la forma para hacerlo, comprendiendo la estrecha relación entre forma y mensaje y cómo la alteración de alguno de los componentes puede reforzar o contradecirla propuesta.

Actividades 1. Expresión personal - Debate ¿el problema es la manera o el mensaje transmitido?

2. Mismo tema, otra forma - Comprensión de tres poemas de diferente temática; amor, angustia vital y muerte, para escoger una y redactar un poema propio
3. Misma forma, otro tema - Presentación de poesía corta urbana para escribir un poema con la misma forma, pero con la temática de su elección
4. Cuando el poema narra una historia - Lectura de *Caminos CXXII* y *Parábolas I* de Antonio Machado para convertirlos en prosa

5. Explicación de la tarea para casa: Una historia hecha poema -
Creación de un poema que narre una historia concreta

Sesión 7: La musicalidad de la poesía

Trabajo de la musicalidad de la poesía como un elemento fundamental y que explica la estrecha relación entre poesía y música.

- Actividades 1. Las moscas - Lectura de *Las Moscas* de Antonio Machado y visualización de la musicalización de Joan Manuel Serrat
2. Recitamos nuestras historias - Recitación de la tarea Una historia hecha poema
3. Maldita dulzura - Lectura de *Maldita dulzura* de Vetusta Morla y Carla Morrison para reconocer la sonoridad y después visualización del clip musical del que se extrae
4. El poema hecho música - Lectura de *Septiembre* de Defreds, creación de un poema que hable de un mes y elección de la música que lo represente

Sesión 8: Época y lugar

La última sesión, en la cual se plantea un análisis de la producción poética desde el punto de vista temporal y geográfico, trata de mostrar el interés de la poesía de manera global, con la que los alumnos puedan reconocer los valores que se han ido trabajando en las sesiones anteriores en la producción poética de cualquier época y lugar, y con ello, que tengan acceso a fuentes numerosas, variadas y reales de cultura en español para profundizar en su aprendizaje y disfrutar a nivel personal.

- Actividades 1. ¿Ahora se escribe diferente? - Visionado del anuncio del Ministerio de Agricultura 2023 con el poema *Caminante no hay camino* de Antonio Machado
2. ¿De cuándo es este poema? - Debate sobre la evolución de la poesía. Lectura de varios poemas para reconocer la fecha de producción
3. Got Talent - Visualización de la final de Got Talent 2018 con el poeta César Brandon

| |
|---|
| 4. ¿De dónde es este poema? - Lectura de cuatro poemas para averiguar la nacionalidad |
| 5. Buscamos al mejor - Kahoot para recordar nombres y datos sobre poesía trabajados |

Fuente: Creación propia

1. Evaluación

El objetivo del plan didáctico es el de motivar al alumnado ofreciéndole un nuevo tipo de lenguaje, accesible desde los canales más actuales, para ello se recomienda, en primer lugar, elaborar un portafolio digital individual desde la primera sesión, donde se incluyan las diferentes tareas realizadas, con el objetivo de reflexionar sobre el avance realizado y los posibles aspectos a mejorar. Además, se propone una rúbrica con la que el profesor puede analizar el desempeño de los alumnos y reconocer los aspectos mejorables en su proceso de aprendizaje.

Tabla 5. Rúbrica.

| | Excelente | Satisfactorio | Puede mejorar | Inadecuado |
|---------------|---|---|------------------------------|--------------------------------|
| Participación | Participa en todas las tareas esforzándose. | Participa en todas las tareas con desigual resultado. | Participa en algunas tareas. | No participa en ninguna tarea. |

| | | | | |
|------------------|---|--|---|---------------------------|
| Creatividad | Aporta ideas creativas y novedosas en clase. | Aporta algunas ideas creativas en clase. | No aporta buenas ideas. | No aporta ninguna idea. |
| Trabajo en casa | Realiza todas las tareas propuestas de manera provechosa. | Realiza las tareas propuestas con desigual resultado. | Realiza algunas tareas. | No realiza ninguna tarea. |
| Trabajo en grupo | Se implica en todo momento escuchando a sus compañeros y aportando ideas. | Se implica en todas las actividades escuchando a los compañeros. | Se implica en algunas de las actividades, y aporta alguna idea. | No se implica. |
| Uso de las TIC | Utiliza con soltura las TIC y encuentra nuevos usos y funcionalidades. | Utiliza con soltura las TIC. | Interactúa alguna vez a través de alguna TIC. | No utiliza las TIC. |

Fuente: Creación propia

1. Conclusiones

La poesía, si bien puede verse asociada a un género literario anticuado, está presente en todas las culturas y en todas las épocas y la transformación que ha supuesto el mundo digital, en cuanto a la manera de acceder a la información, a la cultura y al arte, ha modificado la manera en la que las nuevas generaciones producen y consumen poesía. La utilización de la poesía digital en el aula de ELE, ofrece un acercamiento del lenguaje poético a los más jóvenes, ofreciéndoles materiales más acordes a la realidad cotidiana en la que se desenvuelven desarrollando competencias lingüísticas, culturales y digitales. Si bien, se constata la presencia de la poesía en manuales de enseñanza, ésta es un tanto

desigual, por lo que la propuesta didáctica, aquí desarrollada aúna las bondades de la poesía, aprovechando las posibilidades de la poesía digital, para ofrecer una secuencia de actividades completa y variada, tomando la creatividad como eje vertebrador, que permita trabajar la poesía de manera global, y así convertirla en una herramienta poderosa y eficaz que esté vigente durante todo el proceso de aprendizaje del idioma, y posteriormente cuando se disfrute de la interacción plena en la lengua meta.

La enseñanza de un idioma debe tener en cuenta a la sociedad que utiliza dicha lengua y la realidad e intereses del alumno que ansía incorporarse a ella, pero la propia naturaleza cambiante de la creación humana, exige estar pendiente de las últimas novedades artísticas y tecnológicas, para poder mantener cualquier propuesta didáctica acorde a la sociedad contemporánea en la que se pretende desarrollar, por ello, es fundamental no aplicar actividades de manera estática, además inspirarse y adaptar cada lección al momento y realidad concretos en los que se desarrolla.

Referencias

Aldrich, M. C. (1999). En torno a la poesía en la enseñanza del español, unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla. En M. Franco, C.Soler, F. C. de Cos,

M. Rivas Zancarrón, & F. Ruiz, (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 59-64). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf

Aragón, P. J. (2009). Apropriación didáctica del poema como recurso de las clases de ELE. En *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE: actas*. (pp. 91-104). Sofía,Bulgaria: Instituto de Lenguas Europeas Constantino Cirilo Filósofo, Russe. <http://hdl.handle.net/11162/65831>

Barrantes, T. (2013). La enseñanza de los estudios sociales a través de la poesía. *Revista Estudios* (26), 231-258.

Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (21), 17-34.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Duarte, C. (2022, marzo). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo.

Álabe (Extra 1), 1-21. DOI <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>

Federación de Gremios de Editores de España. (2018). *Comercio interior del libro de España 2018*. Recuperado de https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2018.pdf

(2021). *Comercio interior del libro de España 2021*. Recuperado de https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2021.pdf

--- (2022). *Avance de resultados. Comercio interior del libro de España 2022*. Recuperado de https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2022_avance.pdf

Gallardo Álvarez, I. (2010, agosto). *La poesía en el aula: una propuesta didáctica. Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10129/17981>

García Núñez, R. y Huerta Hurtado, M. J. (2020). Significado y Sociedad. *Sincronía* (77), 531-550. Recuperado de http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/77/531_550_2020a.pdf

Garrido, A. y Montesa, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *Marcoele* (11), 383-396. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

Jiménez Sola, S. (2017). *El texto poético contemporáneo para el desarrollo de las competencias semántica y sociolingüística* (tesis de maestría). UNIR, La Rioja.

[https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6160/JIMENEZ%20SOLA%2c%20SI L VIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6160/JIMENEZ%20SOLA%2c%20SI%20L%20VIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lanseros Sánchez, R. y Sánchez García, M. R. (2018). Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EEOOII a partir de un poema de Clara Janés. *Didáctica: Lengua y Literatura* (30), 15-115. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61957>

Llamas Martínez, I. (2022, marzo) De las redes al aula. La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Álabe* (Extra 1), 1-14. DOI <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.6>

Logroño Carrascosa, I. (2019). #Quéespoesía: género y nuevas poéticas productivas en la era de las redes sociales. Las poéticas de Elvira Sastre, Irene x y Loreto Sesma. *Signa* (28), 843-866.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0986295>

Lopez Toscano, J. (2013). El verso si breve dos veces bueno. La poesía como herramienta en la enseñanza de ELE. En P. J. Molina Muñoz, (coord.) *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. (pp. 115-126). Nicosia, Chipre: Centro de Lengua Universidad de Chipre. Recuperado de https://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/lopez_toscano.pdf

Lowenfeld, V. y Brittain, L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

Lucero, M. F. (2019, diciembre 1). Hashtag poesía: la lírica crece en Instagram. *La Voz*. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/hashtag-poesia-lirica-crece-en-instagram/>

Montesa, S. y Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. En S. Montesa, &

A. Garrido (Eds.), *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional 49 de ASELE.* (pp. 449-457). Asele. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2866847>

Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera.* Madrid: Edinumen.

Parra Espada, A. (2019). *Poesía surgida de las redes sociales: estudio y aplicación en el aula de 4º ESO* (tesis de maestría). UVA, Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39861/TFM_F_2019_67.pdf?sequence=1

Pérez Valverde, C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones* (32), 105-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/638317.pdf>

Prychyslyy, D. (2021, abril 20). Prychyslyy: “La poesía en redes sociales no es nueva poesía, es nuevo mal gusto”. *La Capital. Mar del Plata.* Recuperado de <https://www.lacapitalmdp.com/prychyslyy-lapoesia-en-redes-sociales-no-es-nueva-poesia-es-nuevo-mal-gusto/>

Regueiro, B. (2013). ¿Qué es poesía?: la literariedad en la poesía digital. En VV.AA. *XVIII Simposio de la SELGYC (Alicante 9-11 de septiembre 2010). Ciberliteratura y comparatismo* (pp. 233-248). Alicante, España: Universitat d'Alacant. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcfj475>

Rodríguez Fernández-Salguero, R. (2013). *La educación poética en secundaria. Recursos sonoros, audiovisuales y digitales* (tesis de maestría). UAM. Madrid. Recuperado de <https://libros.uam.es/tfm/catalog/download/378/702/524?inline=1>

Sánchez García, M. R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos educativos: Revista de educación* (25), 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>

Santamaría Busto, E. (2012). *Didáctica de la poesía: estudio y propuestas*

metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura* (24), 433-472. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39934

Torre Sánchez, A. de la. (2022, marzo). Experiencias digitales con la poesía en el aula de ELE. *Álabe* (Extra 1), 1-17. Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7951/6465>

Venegas Carvajal, S. (2022). Improvisación poética. Una propuesta didáctica para enseñar poesía costarricense contemporánea en secundaria. *Pensamiento actual*, 22 (38), 141-154. <https://doi.org/10.15517/pa.v22i38.51341>

MIGRANTES HAITIANOS EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: LA BARRERA LINGÜÍSTICA Y SU AFECTACIÓN SOCIAL

Catherine Berrios Arenas

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

<https://orcid.org/0009-0000-2592-8866>

cathyberrios@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza las barreras lingüísticas y sociales que enfrentan los migrantes haitianos recientemente incorporados al sistema educativo chileno, en particular aquellas derivadas del desconocimiento del idioma español y de la ausencia de una política lingüística inclusiva. Se examina el caso emblemático de Joane Florvil, migrante haitiana, fallecida bajo custodia estatal en 2017, como expresión de las consecuencias estructurales de esta omisión institucional. Asimismo, se contrasta la situación chilena con el modelo del Consejo de Europa (COE), que incorpora un acompañamiento lingüístico-cívico para favorecer la inserción social de personas migrantes, aunque dicho enfoque también enfrenta críticas, especialmente en relación con las políticas habitacionales europeas que favorecen la segregación residencial. Finalmente, se presentan algunas iniciativas locales en Chile, como la Ley SEP, los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y las Asistencias Técnicas Educativas, que evidencian avances incipientes hacia una inclusión lingüística más equitativa.

Palabras clave: Migración haitiana, barreras lingüísticas, inclusión educativa, política lingüística, Joane Florvil, sistema educativo chileno.

Haitian Migrants in the Chilean Educational System: The Language Barrier and Its Social Impact

Abstract

This article examines the linguistic and social barriers faced by Haitian migrants recently incorporated into the Chilean educational system, particularly those stemming from their limited command of Spanish and the absence of an inclusive language policy. The emblematic case of Joane Florvil, a Haitian migrant who died in state custody in 2017, highlights the structural consequences of this institutional gap. The Chilean context is also contrasted with the model adopted by the Council of Europe, where migration policies include linguistic and civic support to facilitate social integration—an approach that, nonetheless, has drawn criticism due to housing policies that promote the spatial segregation of migrants. Finally, the article discusses local Chilean initiatives such as the Preferential School Subsidy Law (Ley SEP), School Improvement Plans (PME), and Technical Educational Assistance, which represent initial steps toward more equitable linguistic inclusion.

Keywords: Haitian migration, language barriers, educational inclusion, language policy, Joane Florvil, Chilean educational system.

Les migrants haïtiens dans le système éducatif chilien : la barrière de la langue et son impact social

Résumé

Cet article examine les obstacles linguistiques et sociaux auxquels sont confrontés les migrants haïtiens récemment intégrés dans le système éducatif chilien, en particulier ceux liés à la méconnaissance de la langue espagnole et à l'absence d'une politique linguistique inclusive. Le cas emblématique de Joane Florvil, migrante haïtienne décédée en 2017 sous la garde de l'État chilien, illustre les conséquences structurelles de cette

lacune institutionnelle. Le contexte chilien est mis en perspective avec le modèle du Conseil de l'Europe, où les politiques migratoires prévoient un accompagnement linguistique et civique pour favoriser l'intégration sociale. Toutefois, cet accompagnement fait également l'objet de critiques, notamment en raison des politiques de logement qui entraînent la ségrégation résidentielle des migrants. Enfin, l'article présente quelques initiatives locales au Chili, telles que la Loi SEP, les Plans de développement éducatif (PME) et les Assistances techniques éducatives, qui témoignent de progrès initiaux vers une inclusion linguistique plus équitable.

Mot-clés: Migration haïtienne, barrières linguistiques, inclusion éducative, politique linguistique, Joane Florvil, système éducatif chili

1. Introducción

El Caso de Joane Florvil, constituye la ilustración más reciente de cómo una barrera lingüística puede afectar sin medida a una persona en situación de migrante. Joane Florvil era una mujer haitiana de 27 años, que en 2017 fue arrestada por “haber abandonado a su hija de dos meses de edad en una oficina municipal” y que murió un mes más tarde debido a una falla hepática estando todavía bajo arresto. Lo que había ocurrido realmente y que Joane no pudo explicar, era que ella había sido víctima de una estafa y que, al ir a pedir ayuda a la oficina municipal, dejó encargada a su pequeña bebé con una guardia del mismo municipio. Esa misma noche Joane fue detenida por abandono de menores y fue mantenida durante un mes bajo un arresto que concluyó con ella ingresada a urgencias en la Posta Central donde falleció producto de una falla hepática. Joane Florvil que había ingresado a Chile en 2016, no hablaba español ni la oficina municipal contaba con un facilitador lingüístico, que le ayudara a explicar que su intención nunca fue la de abandonar a su bebé, sino que dejarla encargada para solicitar ayuda de manera urgente. Otro caso, menos conocido, pero igualmente significativo, tuvo

Berrios Arenas, C. (2025). Migrantes haitianos en el sistema educacional chileno: La barrera lingüística y su afectación social. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 61–70.

lugar en 2012 en una escuela básica de una comuna chilena. Una niña haitiana de aproximadamente cinco años, monolingüe en créole, presentaba síntomas de haber sido víctima de abuso sexual. Debido a la carencia de intérpretes o facilitadores lingüísticos en la institución, fue un estudiante de ocho años —también haitiano y bilingüe— quien terminó asumiendo la labor de traducción ante el personal directivo. Este caso, que no trascendió públicamente, representa una de muchas situaciones anónimas en las que la falta de acceso lingüístico adecuado impide la protección de derechos fundamentales. Ambos ejemplos, tienen en común que involucran a personas migrantes en Chile provenientes del país más pobre de América Latina, Haití.

La República de Haití es un país de la América Insular, ubicada en el Mar Caribe que comparte territorio con la República Dominicana. Primero fue colonia de España y desde 1697 colonia francesa hasta 1804, cuando consiguió su independencia para pasar a ser una dictadura que duró casi 30 años. Actualmente tiene una población de 11.447.569 (según el censo de 2022), es el país más pobre de América Latina, uno de los más pobres del mundo, según el Banco Mundial y además la nación con uno de los mayores riesgos de enfrentar desastres climáticos, según el índice de riesgos de desastres, donde ocupa el lugar número 22 de 181 países.

La vulnerabilidad climática ha incidido largamente en una crisis alimentaria sin precedentes en la actualidad, donde casi la mitad de su población (casi 5 millones de personas) vive en situación de hambre. Esta vulnerabilidad climática es un indicador decisivo, entre las causas de la continua crisis social que este país vive. No obstante, es la situación política el antecedente que constituye mayor relevancia a la hora de asociar a Haití, al concepto de vulnerabilidad. Con 34 golpes de estado, a lo largo de su historia, varias dictaduras, asesinatos de presidentes y presidencias esporádicas, los niveles de corrupción en el ámbito político han generado altos índices de violencia social en el país, que ha visto crecer de forma desmedida a grupos armados que intentan apoderarse de la nación, a través de la toma de territorios y del control tanto del combustible, como de los alimentos y diversa ayuda humanitaria que son recibidos desde el extranjero.

Berrios Arenas, C. (2025). Migrantes haitianos en el sistema educacional chileno: La barrera lingüística y su afectación social. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 61–70.

Actualmente, la población haitiana vive sumida entre el hambre, la falta de energía eléctrica y combustible, la corrupción política, el auge de grupos armados y pandillas que buscan el control del país, robos, violaciones, secuestros a cambio de dinero y múltiples delitos que convierten a la migración en una posibilidad certera de supervivencia. En este contexto de extrema precariedad, marcado por violencia, inseguridad, pobreza estructural y colapso estatal produce como consecuencia, que la migración emerge como una estrategia de supervivencia para amplios sectores de la población. En este escenario, Chile, se ha consolidado en la última década como uno de los destinos más recurrentes para las personas migrantes provenientes de Haití.

Al 31 de diciembre de 2022, se estima que existen 1.625.074 de personas extranjeras residiendo en Chile. Venezuela, Perú, Colombia, Bolivia, Argentina, Ecuador, República Dominicana y otros países latinoamericanos, son los principales orígenes de las personas que deciden por diversos motivos migrar a nuestro país. Como es evidente, el español es la lengua común de estos migrantes, por lo que su inserción en el mundo socio-económico laboral, académico y cultural de nuestro país es un elemento facilitador. Existen también, pero en menor medida migrantes en Chile, cuya lengua no es el español (Estados Unidos, China, Francia, Alemania, Italia, etc.) que vienen aquí por razones laborales o académicas, es decir, en condiciones socioeconómicas, que no implican una dependencia de la lengua del país que los acoge. De todos ellos, a diciembre de 2022 se estima que 184.721 personas migrantes en Chile son de origen haitiano, colectivo que ocupa el cuarto lugar de personas extranjeras residiendo en este país, según el servicio de migraciones de Chile.

Desde el año 2015, el ingreso de estudiantes al sistema de educación pública municipal en Chile, se gestiona exclusivamente a través del Sistema de Admisión Escolar (SAE), administrado por el Ministerio de Educación. Sin embargo, en el caso de las familias migrantes haitianas, el desconocimiento del funcionamiento de esta plataforma digital ha derivado en una práctica recurrente: acudir directamente a las oficinas de los

Departamentos de Educación Municipal (DEM) en busca de orientación y actualmente a los SLEP, quienes comienzan a hacerse cargo de la administración de las escuelas del país. Es en este primer contacto, donde muchos estudiantes haitianos enfrentan su primera barrera de acceso de carácter lingüístico. Usualmente, el niño o niña es acompañado por su madre o padre, quien frecuentemente no posee un dominio suficiente del español, como para comunicarse efectivamente con él o la funcionaria encargada del proceso de admisión, quien, a su vez no maneja el créole haitiano. A esta barrera comunicativa, se suma la ausencia de documentación oficial, tales como actas de nacimiento o certificados de estudios con la que muchas familias migrantes arriban al país. Esta situación, en conjunto con el desconocimiento del idioma español, por parte de numerosos apoderados haitianos, dificulta significativamente la comprensión de los procedimientos de admisión escolar. Como consecuencia, aspectos esenciales del proceso, tales como la identificación del establecimiento educacional, la comprensión de los derechos y deberes escolares, así como otras informaciones relevantes, no son adecuadamente asimilados por las familias. Esto genera un vínculo institucional débil desde el inicio, afectando negativamente la inclusión y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo chileno.

Una vez dentro del sistema escolar, la experiencia del estudiante migrante haitiano, se ve vuelve se complejiza. La instrucción se realiza exclusivamente en español, sin mecanismos oficiales de nivelación lingüística, para estudiantes cuya lengua materna, no coincide con la del sistema educativo. En el caso de niños y niñas en edad escolar temprana, la adquisición del español suele producirse de forma más natural y acelerada mediante la interacción cotidiana. No obstante, en adolescentes, el aprendizaje del idioma tiende a ser más lento y fragmentado, especialmente cuando existe una tendencia a agruparse con pares, que comparten la misma lengua materna, lo que limita la exposición al español. Esta situación incide negativamente en su desempeño académico, particularmente en asignaturas como historia de Chile, donde la barrera idiomática, se combina con la ausencia de referentes culturales compartidos. En contraste, asignaturas

como matemáticas o inglés —idioma presente en el currículo escolar haitiano— pueden presentar menores niveles de dificultad relativa.

2. Acceso a la escolarización

A pesar del crecimiento sostenido de la población estudiantil haitiana, en el sistema escolar chileno, no existe una política educativa integral, a nivel nacional que aborde de manera sistemática los desafíos que enfrenta este grupo. Las respuestas institucionales han provenido, hasta ahora, de iniciativas aisladas, implementadas por algunas escuelas o por universidades, en colaboración con el Ministerio de Educación, que ha desarrollado apoyos lingüísticos puntuales. Un ejemplo, son los cursos de español como lengua extranjera (ELE), ofrecidos por instituciones como la Universidad de Chile en Santiago y la Universidad de O'Higgins en la Región de O'Higgins. Sin embargo, estas iniciativas se dirigen mayoritariamente a población adulta —en su mayoría hombres— y no alcanzan a cubrir las necesidades específicas del estudiantado haitiano en edad escolar. En consecuencia, el ingreso y la permanencia de estos alumnos en el sistema educativo chileno, dependen en gran medida, de pequeñas iniciativas locales que, aunque valiosas, solo logran sostener de manera precaria una inclusión, que aún está lejos de ser garantizada estructuralmente.

La ley 20248 mas conocida como Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) fue promovida en 2008, en el gobierno de Michelle Bachelet, con el fin de mejorar la calidad de la educación en los alumnos, cuya situación socioeconómica precaria puede influir en sus aprendizajes. Esta ley entrega recursos estatales a los establecimientos subvencionados de todo Chile, por el concepto de alumnos prioritarios que la escuela posee y lo hace a través de un plan de mejoramiento educativo (PME), que plantea metas a lo largo de 4 años. Este PME es elaborado por los Jefes de UTP de las escuelas, en conjunto con los directores de establecimientos y los sostenedores en particular el Departamento de Educación Comunal. El PME propone cuatro ámbitos de mejoramiento en la escuela:

- 1) Liderazgo
- 2) Gestión Pedagógica
- 3) Convivencia Escolar
- 4) Recursos

De esta manera, las escuelas en conjunto con toda la comunidad escolar, proponen ideas para estas cuatro áreas que, una vez aprobadas, tienen un determinado tiempo para ejecutar, monitorear, evaluar y volver a incluir o idear nuevas acciones para el siguiente PME. En este ámbito, es donde algunas escuelas se hacen cargo de iniciativas que colaboran en alguna medida a la inclusión lingüística de alumnos haitianos. En algunos casos, se trata de cursos de nivelación en ELE, dirigido a alumnos del establecimiento o facilitadores lingüísticos, que actúen como traductores entre alumnos o apoderados y la comunidad educativa en situaciones de alta relevancia. Pese a los esfuerzos de algunas escuelas, estas acciones están lejos de constituir políticas diseñadas a la inclusión lingüística real de los alumnos haitianos y su verdadera inclusión social.

Existe un organismo donde la política lingüística, tiene un rol claro y orientado hacia las necesidades derivadas de la migración masiva que afectan a muchos países contemporáneos, denominado Consejo de Europa (COE). Institución intergubernamental, que alberga a 46 países europeos y se dedica principalmente a orientar las políticas de los países miembros de la Unión Europea (UE) en áreas clave relacionadas con los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. Dentro de su ámbito de actuación, el COE, ha desarrollado un enfoque integral para abordar los desafíos lingüísticos derivados de la migración y el refugio que son cada vez más prominentes en Europa. A través de la “Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias” y su “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCER), el Consejo de Europa, promueve la inclusión lingüística de migrantes y refugiados, mediante estrategias educativas adaptadas, el fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación

intercultural. Estas políticas, están dirigidas a asegurar que los migrantes, no sólo, accedan al aprendizaje de la lengua oficial del país receptor, sino que también, se integren culturalmente en sus nuevas comunidades con el objetivo de fomentar la cohesión social y mejorar las oportunidades de empleo y participación en la sociedad.

La implementación de estas políticas lingüísticas, aunque teóricamente sólida, se ha visto respaldada por una inversión significativa en programas de integración y educación, los cuales, han demostrado ser eficaces en contextos específicos. Estos incluyen, la provisión de cursos de lengua, facilitadores lingüísticos y apoyo psicosocial, con el objetivo de reducir las barreras comunicativas, que impiden la plena integración de los migrantes. Sin embargo, a pesar de los avances logrados en el marco normativo y en las estrategias teóricas, estas políticas han sido objeto de controversia. Uno de los principales puntos de crítica radica en que, aunque los migrantes y refugiados pueden beneficiarse de medidas de integración lingüística, su inclusión en la sociedad sigue siendo superficial. Muchos migrantes, siguen viviendo en guetos o barrios segregados, lo que dificulta su verdadera inserción social. Este fenómeno de segregación espacial, intensifica la marginación y perpetúa las desigualdades económicas y sociales. La falta de interacción con la sociedad, mayoritaria, no sólo limita las oportunidades de los migrantes para mejorar su calidad de vida, sino que también, contribuye a un aumento de la violencia y los conflictos sociales. La segregación fomenta la creación de comunidades paralelas donde, sin acceso a los recursos y redes socioeconómicas de la sociedad receptora, los migrantes quedan atrapados en un ciclo de pobreza y exclusión. En este contexto, diversos análisis críticos sostienen que las políticas lingüísticas, si bien bienintencionadas, no abordan de manera integral las causas estructurales que perpetúan la exclusión de las personas migrantes, especialmente en entornos urbanos europeos. La persistente segregación social y espacial, unida a la falta de políticas intersectoriales, que promuevan una integración efectiva en los ámbitos educativo, laboral, habitacional y cultural, limita el impacto real de los esfuerzos lingüísticos. Esta carencia de inclusión profunda genera dinámicas de violencia bidireccional: por un lado,

los migrantes son objeto de discriminación, estigmatización y exclusión, por parte de la sociedad receptora; por otro, surgen expresiones de violencia desde sectores migrantes, como respuesta a la marginalización sostenida y la falta de oportunidades reales de inserción. Así, la cohesión social se ve debilitada y se reproduce un ciclo de tensiones sociales, que las políticas lingüísticas, por sí solas, no están en condiciones de revertir. En ausencia de estrategias urbanas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a recursos y fomenten la convivencia intercultural, la integración efectiva sigue siendo una meta lejana.

3. Discusión

Los distintos aspectos abordados en este texto permiten comprender que la barrera lingüística, constituye un obstáculo estructural que afecta profundamente el acceso a derechos fundamentales de las personas migrantes, especialmente aquellas, provenientes de contextos de alta vulnerabilidad como Haití. La falta de políticas lingüísticas inclusivas en Chile, tanto a nivel institucional como educativo, ha evidenciado la urgencia de establecer marcos normativos y prácticos, que garanticen la equidad en el acceso a servicios básicos, como la salud, la justicia y la educación. La experiencia europea, en particular a través del Consejo de Europa, demuestra que existen modelos posibles de integración lingüística, pero también advierte que, sin una intervención decidida contra la segregación social y territorial, estas políticas pueden resultar insuficientes. En consecuencia, para avanzar hacia una verdadera inclusión de los migrantes haitianos en Chile y de otros colectivos en situación similar es imprescindible adoptar una visión integradora, que combine educación lingüística, justicia social y políticas públicas que reconozcan la diversidad cultural como un valor y no como un problema. Solamente de esta forma se podrá construir una sociedad más equitativa, cohesionada e intercultural.

Berrios Arenas, C. (2025). Migrantes haitianos en el sistema educacional chileno: La barrera lingüística y su afectación social. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 61–70.

Referencias

Banco Mundial. (2022). Perfil económico y social de Haití. Recuperado de: [\[https://www.worldbank.org\]](https://www.worldbank.org)(<https://www.worldbank.org>)

Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Consejo de Europa. (1992). Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias. Recuperado de: [\[https://www.coe.int\]](https://www.coe.int)(<https://www.coe.int>)

Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2022). Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2022. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2022). Sistema de Admisión Escolar (SAE). Recuperado de: [\[https://www.mineduc.cl\]](https://www.mineduc.cl)(<https://www.mineduc.cl>)

Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG). (2023). Informe estadístico de migración en Chile. Recuperado de: [\[https://www.serviciomigraciones.cl\]](https://www.serviciomigraciones.cl)(<https://www.serviciomigraciones.cl>)

Universidad de Chile & Universidad de O'Higgins. (2020). Programas de Español como Lengua Extranjera (ELE) para migrantes haitianos.

UNICEF Chile. (2021). Niñez migrante en el sistema escolar chileno: desafíos para la inclusión educativa. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Berrios Arenas, C. (2025). Migrantes haitianos en el sistema educacional chileno: La barrera lingüística y su afectación social. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 61–70.

Ley N.º 20.248. (2008). Establece la Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=270416>.

Mattus, V., Troncoso Márquez, C., & Tello Rojas, F. L. (2025). Prácticas educativas y medidas de seguridad en el taller de laboral de una escuela especial de Viña del Mar. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 71–85.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y MEDIDAS DE SEGURIDAD EN EL TALLER DE LABORAL DE UNA ESCUELA ESPECIAL DE VIÑA DEL MAR

Valeria Mattus

Colegio Claudio Matte de Viña del Mar.

<https://orcid.org/0009-0002-9183-9364>

valeria.amattus@gmail.com

Catalina Troncoso Márquez

Colegio Nacional de Villa Alemana

<https://orcid.org/0009-0002-3185-9080>

Francisca Lorena Tello Rojas

Colegio Nacional de Villa Alemana

<https://orcid.org/0009-0001-4465-0561>

Resumen

La presente investigación se lleva a cabo en una escuela especial ubicada en Viña del Mar, orientada a estudiantes con síndrome de Down y discapacidad intelectual. El enfoque principal de la investigación es la identificación de la necesidad de capacitaciones en relación con las medidas de seguridad en talleres laborales de cocina para estudiantes con discapacidad intelectual, puesto que este tipo de capacitaciones son herramientas para el desarrollo integral e inclusión laboral e impacta en la calidad de vida de las personas. Se evidencia la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas para incluir la prevención de riesgos, como parte esencial del proceso formativo. Esto no sólo promueve un aprendizaje más integral, sino que también, fortalece la preparación de

los estudiantes para su inserción laboral, en concordancia con el objetivo del taller de cocina de fomentar la autonomía y la vida independiente.

Palabras clave: Medidas de seguridad, prácticas pedagógicas, taller laboral, capacitación laboral.

Educational Practices and Safety Measures in the Vocational Workshop of a Special School in Viña del Mar

Abstract

The present research is conducted in a special school located in Viña del Mar, focused on students with Down syndrome and intellectual disabilities. The primary focus of the study is identifying the need for training related to safety measures in vocational kitchen workshops for students with intellectual disabilities. Such training serves as a tool for holistic development, labor inclusion, and has a significant impact on individuals' quality of life. The importance of adapting pedagogical practices to include risk prevention as an essential component of the educational process is highlighted. This not only promotes more comprehensive learning but also strengthens the students' preparation for workforce integration, aligning with the kitchen workshop's objective of fostering autonomy and independent living.

Key words: Safety measures, pedagogical practices, workshop training, job training.

1. Introducción

La presente investigación toma sitio en un establecimiento ubicado en la comuna de Viña del Mar, esta es una escuela especial orientada a personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual, los niveles que se trabajan corresponden desde nivel transición a nivel laboral, siendo este último el motivo de la investigación. En el nivel laboral de la escuela se trabaja el taller de cocina, en el cual los estudiantes desarrollan habilidades, para la inserción en el ámbito laboral relacionado al área de gastronomía y emprendimiento para la vida independiente, sin embargo, se presenta la problemática de

las prácticas educativas, en relación a los riesgos inherentes que puedan darse en este contexto y el cómo los estudiantes, no son partícipes de las distintas capacitaciones en relación al riesgo, la prevención del riesgo y las medidas de seguridad.

Mediante un test aplicado a diez estudiantes del establecimiento, dos entrevistas semi estructuradas a dos docentes y una al director, daremos respuesta a los objetivos planteados en la investigación. Finalmente, se relaciona con la teoría ecológica de Bronfenbrenner y cómo el contexto del estudiante, se vincula con las prácticas educativas que el establecimiento pueda tener en relación a la prevención del riesgo y medidas de seguridad en la cocina, entendiéndose que los estudiantes están capacitándose para insertarse en el mundo laboral.

2. Estado del arte

El conocimiento abre posibilidades a que las prácticas en el área de gastronomía realizadas por personas con discapacidad intelectual, cumplan con que cada una de ellas sea consciente y pueda llegar a tomar decisiones sobre su propia seguridad y la de sus pares. Logrando además que se profesionalicen, preparándose para que tengan prácticas funcionales a su vida adulta, de esta manera, a través del acceso al empleo, las personas fortalecen el proceso de autonomía y la posibilidad de tener una vida independiente. Según afirman Manosalva, Mancilla y Olmos (2011):

“La integración a un puesto de trabajo representa, para la persona con discapacidad, el punto más alto de un proceso de inclusión y participación social que comenzó mucho antes, en el seno de la familia, al interior de la comunidad escolar, en el barrio, etc.” (p. 75).”

Por tanto, la comunidad escolar es un agente importante en cuanto a la capacitación para las personas con discapacidad intelectual, y el aprendizaje de las acciones a realizar para casos de emergencia a través de los protocolos establecidos según cada institución.

Ortiz y Vidal (2010) afirman las causas que pueden explicar el problema de la baja tasa de desempleo y las remuneraciones injustas se encuentran la formación inadecuada y la carencia de programas eficaces para apoyar la inserción laboral en empresas, entre otros aspectos relacionados a lo legislativo. Por esta causa, se hace necesario fortalecer las capacitaciones laborales a personas en situación de discapacidad, que no solamente se refieran a aspectos del trabajo en sí, sino también a cómo enfrentarse a situaciones de riesgo y situaciones que pongan en peligro tanto su seguridad como la seguridad de su alrededor, además de ser adecuadas según tipo de empleo.

En relación al medio empresarial, la Fundación Nacional de Ciegos Españoles (2008) citado en Vidal, Cornejo y Arroyo (2013), afirman que en al menos la realidad española, se demuestra que: “los empresarios desconocen las características ocupacionales de las personas en situación de discapacidad intelectual, inseguridad al momento de contratar” (p. 96) y que de los factores imperantes, que no permiten que el periodo de contratación finalice con éxito; es la falta de demandantes de empleo, además de la inadecuación de los perfiles de los candidatos a los puestos de trabajo.

El área de gastronomía ocupa gran parte del currículum dentro de los talleres de capacitación laboral que se imparten en las escuelas especiales de Chile, por tanto, se hace necesario que las personas usuarias, sean eficazmente capacitadas para ser insertadas en el mundo laboral gastronómico y sus buenas prácticas. Siguiendo esa línea argumentativa, las escuelas se enfrentan a distintos desafíos y uno de ellos es la falta de programas en prevención de riesgo en la cocina, que sean enfocados a estudiantes con necesidades de apoyo, puesto que sin capacitación, los alumnos están expuestos a sufrir accidentes en la cocina, además de no tener las competencias necesarias para desarrollarse de manera segura en profesiones que se relacionan con la gastronomía.

3. Marco Referencial

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, postula tres premisas fundamentales para comprenderla, la primera, que el desarrollo del ser humano es influenciado por los

contextos inmediatos en donde se desenvuelve. La importancia de traspasar los conocimientos que se dan en la escuela es fundamental para potenciar las habilidades de los estudiantes, puesto que no viven en un establecimiento educacional, por lo que la necesidad de incorporar a las familias: “La clave para favorecer la efectividad de la educación pública reside no en los confines de la escuela sino en su interrelación con otros contextos de la sociedad” (Bronfenbrenner, 1979, p. 226).

El modelo de calidad de vida según Schalock y Verdugo (2008), da a entender que la calidad de vida de una persona es aquel estado deseado de bienestar personal. Siendo éste enfocado desde un lado multidimensional, por lo que tiene propiedades universales o éticas. Ahora bien, en relación a la cultura, se tienen componentes objetivos y subjetivos, que entre sí se influyen por factores personales y ambientales.

Levy (como se citó en Ventura & Bertoldi, 2018), menciona la viscosidad genética o viscosidad del pensamiento propuesta por Inhelder, destacando la diferencia en el tiempo del procesamiento de la información de las personas con discapacidad intelectual, requieren de enfoques y tiempos diferentes, incluyendo la repetición de información para su completa integración.

La seguridad en talleres laborales es esencial en todo ámbito, sobre todo en Escuelas Especiales, donde se desarrollan competencias laborales adaptadas para estudiantes con necesidades específicas. En relación a estas actividades desarrolladas, se pueden reconocer los riesgos asociados al uso de herramientas y materiales, situación que exige que existan protocolos de seguridad claros. Por lo que, en resumen, el proporcionar una base teórica para el diseño de estrategias que garanticen la seguridad de los y las estudiantes y de la comunidad académica es primordial, ya que promoverá su autonomía y preparación laboral.

En relación con las medidas de seguridad en el ámbito de la gastronomía, o en espacios donde se desarrollan actividades culinarias, la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) identifica y clasifica los principales "accidentes característicos",

acompañándolos de recomendaciones prácticas para su prevención. Estas orientaciones, no sólo permiten minimizar los riesgos inherentes a estas actividades, sino que también proporcionan una base para fomentar una cultura de seguridad en el entorno laboral gastronómico (Zepeda, 2020).

Acerca de las quemaduras en una cocina de uso laboral, las causas más comunes detectadas son descritas como “contacto con utensilios calientes, proyección de alimentos, partículas o líquidos a temperaturas elevadas” (Zepeda, 2020, p. 8). Por lo que la Asociación Chilena de Seguridad, sugiere que deben aplicarse como medidas de prevención el manejo de utensilios con protección en manos y establecer métodos de trabajo adecuados que eviten riesgos de salpicaduras (Zepeda, 2020).

En detalle, la ACHS proporciona medidas preventivas de seguridad en caso de accidentes, como los descritos previamente, así como la identificación en la falta de orden y planificación, exigiendo el orden en el lugar correspondiente y el despeje de pasillos. Así como la mantención bajo control de toda fuente de calor o de combustible, para evitar posibles incendios.

A modo de comentarios generales, Zepeda afirma que es necesario que “los trabajos se realicen en base a métodos seguros de operación y que no existan condiciones que lo provoquen” (Zepeda, 2020, p.18). Afirmando que la responsabilidad en cuanto seguridad en el ambiente laboral, en el área de gastronomía, es un deber compartido, tanto de los empleadores en relación al mantenimiento de maquinarias e implementos, como de los trabajadores en cuanto a conocer las medidas de seguridad para prevenir accidentes laborales.

Para comprender el tema de esta investigación es relevante definir los términos relacionados entre sí, específicamente aquellos conceptos que impliquen: “riesgo laboral”, “factores de riesgo”, entre otros. En este contexto, se define riesgo como: “la probabilidad de que una amenaza se convierta en un desastre” (Pantoja, et, al., 2017, p. 839). Las amenazas y vulnerabilidad, no representan por sí solas un peligro, por lo que se

afirma que estar conscientes de las debilidades y vulnerabilidades que se poseen en situaciones en las que existan amenazas y, siendo cuidadosos con el ambiente, es posible tomar medidas para asegurar que no se conviertan en desastres (Pantoja, et. al., 2017).

Ahora bien, la capacitación laboral, según indica la Superintendencia de Seguridad Social de Chile, señala que: “se entenderá como aquel proceso destinado a promover, facilitar, fomentar, y desarrollar distintas aptitudes, habilidades o grados de conocimientos, en los trabajadores relacionados a materias de seguridad y salud en el trabajo” (Superintendencia de Seguridad Social, 2018).

Por otro lado, Booth & Ainscow en la “Guía para la Educación Inclusiva” (2015) las prácticas educativas hacen referencia a “qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y se aprende” (p. 50) y además, “lo que se enseña puede acercarse a lo que se aprende. Ofrece la oportunidad, tanto a los estudiantes como a los adultos, controlar aquellos aspectos menos formales del currículum que son muchas veces los aspectos más importantes” (p. 38). En este sentido el eje, debiese ser reflexionar sobre cómo seguir mejorando estos aspectos y de qué manera es posible hacer de las prácticas educativas una dimensión inclusiva. Además, las prácticas educativas se ven influenciadas por la cultura y las políticas educativas, por tanto, en tanto a la autonomía y la autodeterminación, esta se refiere a cuando la persona actúa como agente causal de su propia vida (Shogren et al., 2015). Bajo este marco teórico, actuar de forma autodeterminada implica que estas acciones se puedan definir por rasgos específicos agrupados en tres dimensiones o características esenciales: acciones volitivas, acciones agenciales y creencias de control-acción.

Siguiendo esta línea, la autonomía humana es un estado que se puede ver limitada por la Discapacidad Intelectual, cuya conceptualización, según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), se define como “una serie de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento

adaptativo, en estas se incluyen las habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para la vida cotidiana”. Además, para considerarse la manifestación de esta discapacidad, ésta debe ser detectada y diagnosticada antes de los 22 años de una persona (AAIDD, 2021).

En lo que respecta al concepto de Enfoque de Derechos, éste es definido por Mónica Hernández Ríos (2015) como: “el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, y por consiguiente, la superación de barreras de quienes tienen alguna deficiencia para participar en condiciones de igualdad”. (Páginas) En síntesis, se entiende entonces que, se podrán sentar las directrices necesarias para el análisis, diseño y aplicación de estrategias efectivas de seguridad en un Taller de Laboral de Escuelas Especiales. Este enfoque es clave para garantizar una formación laboral adaptada que responda tanto a las necesidades individuales como al contexto educativo de estos centros escolares.

4. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender la realidad social desde la perspectiva de los actores involucrados, interpretando sus significados, experiencias y construcciones simbólicas. Tal como plantea Geertz (1973), se trata de “rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles” (p. 31), así como “establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores” (p. 37). En este sentido, el objetivo metodológico es acceder a las percepciones de los participantes respecto a las medidas de seguridad y prevención de riesgos en el taller de cocina, así como comprender la implicancia de estas en las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

El enfoque general del estudio es de tipo exploratorio, con un diseño no experimental y transeccional, ya que los fenómenos observados no son manipulados y los datos se recogen en un único momento en el tiempo (Sampieri et al., 2014). El estudio

se aproxima a una lógica de investigación con propósito transformador, inspirada en principios de la investigación-acción, en tanto busca incidir en el mejoramiento de prácticas institucionales. No obstante, al no contar con una participación activa de los actores en la toma de decisiones del proceso investigativo, no se adscribe formalmente a esta metodología.

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, considerando como criterio principal la participación activa en el taller laboral de cocina. Se incluyeron en la muestra estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, pertenecientes a los niveles laborales 1 y 2 de la escuela especial, con edades entre 18 y 22 años. Como criterios de inclusión, se estableció que los estudiantes asistieran regularmente al taller y tuvieran habilidades comunicativas funcionales que permitieran la aplicación del instrumento. En cuanto a los adultos participantes, se seleccionaron educadoras diferenciales con experiencia directa en el taller y el director del establecimiento, por su rol en la gestión pedagógica. Se excluyeron estudiantes con dificultades sensoriales severas no compensadas o con ausentismo crónico, debido a la posible afectación en la confiabilidad de los datos recogidos.

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos: Un test tipo cuestionario aplicado a los estudiantes, elaborado ad hoc para este estudio, compuesto por preguntas de opción múltiple agrupadas en tres dimensiones: prevención de incendios, conocimiento sobre quemaduras y uso adecuado de implementos de seguridad.

Entrevistas semiestructuradas aplicadas a las docentes y al directivo, orientadas a explorar estrategias pedagógicas, planificación institucional y experiencias sobre la seguridad en el contexto del taller de cocina. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente para su análisis posterior.

Desde un enfoque mixto, se analizaron los datos cuantitativos mediante estadística descriptiva simple y los resultados fueron organizados en tablas, gráficos para facilitar su interpretación visual (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, en Sampieri, 2014). En

paralelo, los datos cualitativos fueron examinados mediante análisis de contenido con enfoque inductivo (Andréu, s.f.), lo cual implicó la codificación y agrupación de unidades de sentido en categorías emergentes, conforme a los procedimientos propuestos por Hostil y Stone (1969, en Andréu, s.f.).

Para fortalecer la validez de los resultados, se utilizó una estrategia de triangulación metodológica concurrente, que permitió contrastar y enriquecer la información proveniente de ambos enfoques (Sampieri et al., 2014).

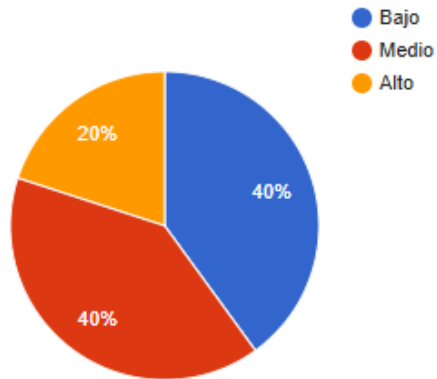
Finalmente, la investigación resguardó principios éticos fundamentales, tales como el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto por la autonomía de los participantes, conforme a los lineamientos éticos de investigación con personas en situación de discapacidad.

5. Resultados

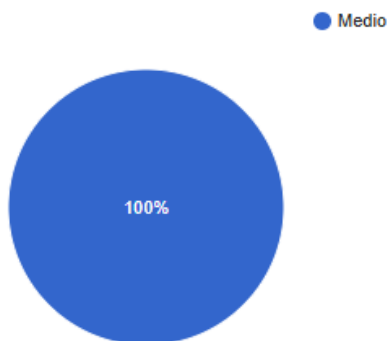
La muestra incluye a diez estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, con edades entre 18 a 22 años. Los estudiantes pertenecen a los niveles de taller laboral 1 y 2 de una Escuela Especial ubicada en la comuna de Viña del Mar. Además, se seleccionó a dos educadoras diferenciales y el director de la misma escuela para participar en entrevistas semi estructuradas, con el fin de conocer su perspectiva y estrategias de enseñanza en torno a las medidas de seguridad. La entrevista tiene el fin de conocer estrategias de planificación del equipo y de qué manera la escuela brinda o no capacitaciones a las docentes.

Análisis cuantitativo

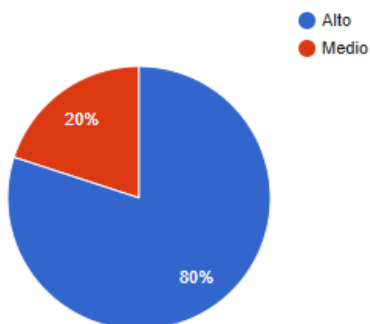
Prevención del fuego

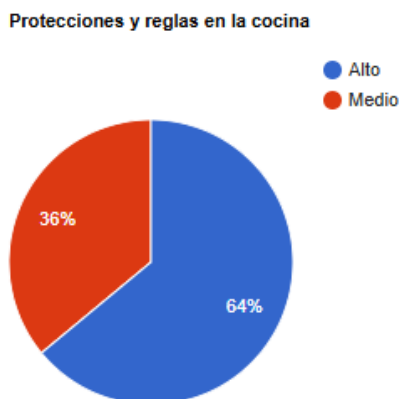


Quemaduras



Uso de cuchillos





Las interpretaciones de los resultados de los test aplicados a los estudiantes muestran que: en preguntas relacionadas a la prevención del fuego, un 40% de los estudiantes posee un conocimiento medio. En las preguntas relacionadas a quemaduras, el 100% de los estudiantes posee un conocimiento medio. En cuanto al uso de protecciones y reglas en la cocina, un 64, 3% posee un alto conocimiento.

Análisis cualitativo

El análisis de las entrevistas fue realizado de forma inductiva, es decir, se determinaron cuatro categorías basadas en los conceptos principales de la investigación, definidas por diversas entidades expertas en el tema. Una vez obtenidos los códigos por cada unidad de análisis, se realizaron subcategorías para el proceso.

| Categoría | Definición | Subcategoría |
|-----------|---|--|
| Autonomía | Se define como las acciones que realizan, en el contexto de esta investigación, los y las | <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades de la vida diaria 2. Autopercepción 3. Influencia en la |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>estudiantes de forma autodeterminada, lo que implica que estas acciones se puedan definir por rasgos específicos agrupados en tres dimensiones o características esenciales: acciones volitivas, acciones agenciales y creencias de control-acción, como define Vicente, E. et al. (2018) “con autonomía e intencionalidad, eligiendo objetivos basados en las propias preferencias e iniciando las acciones cuándo y cómo uno escoge hacerlo”.</p> | <p>familia</p> |
| <p>Medidas de seguridad y prevención</p> | <p>Medidas de Seguridad y Prevención son todas aquellas que sirvan para proteger eficazmente la vida y salud de los trabajadores. Son aquellas destinadas a prevenir que</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Decisiones y organización de las medidas de seguridad 2. Acciones preventivas en la |

| | | |
|----------------------|---|---|
| | un riesgo se materialice. | <p>cocina</p> <p>3. Conocimiento sobre seguridad</p> <p>4. Gestión de emergencias y respuesta a accidentes</p> |
| Prácticas educativas | Hace referencia a “lo que se enseña y se aprende y cómo se enseña y se aprende” (Booth & Ainscow, 2015, p. 50), implica estrategias, creencias y planificación. | <p>1. Organización y planificación educativa</p> <p>2. Estrategias de enseñanza</p> <p>3. Factores contextuales y recursos</p> <p>4. Política educativa</p> |
| Capacitación laboral | El proceso destinado a promover, facilitar, fomentar, y desarrollar las aptitudes, habilidades o grados de conocimientos | <p>1. Realización, acceso y contenidos de las capacitaciones.</p> <p>2. Tipo de formación</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>de los trabajadores en materias de seguridad y salud en el trabajo, procurando la necesaria adaptación a los procesos tecnológicos y a las modificaciones estructurales de la economía.</p> <p>(Superintendencia de Seguridad Social [SUSESO], n.d.)</p> | |
|--|---|--|

Para finalizar, la comparación de resultados obtenidos entrega una visión panorámica de la recolección de datos en el establecimiento. Este enfoque permite enriquecer la comprensión sobre el conocimiento y las prácticas relacionadas con la seguridad en talleres laborales de cocina, atendiendo a las características específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual

1. Conclusiones

En la presente investigación se presentaron tres objetivos con tres respectivas preguntas de investigación. Respecto al conocimiento de los estudiantes en relación a las medidas de seguridad en la cocina, y en torno a la tabla de criterios, los resultados obtenidos son de nivel medio de manera general. Teniendo más alto el puntaje en el área de señaléticas y medios visuales de prevención, esto debido a que los estudiantes tienen preferencia de aprendizaje por el canal visual.

Por otro lado, las docentes manifestaron en las entrevistas que el conocimiento que ellas manejan es meramente práctico en relación a lo que se aplica y vive cada día en el establecimiento, teniendo carencia de capacitaciones robustas que proporcionen y faciliten el impartir estos conocimientos.

Finalmente, las prácticas educativas implican organización y planificación de manera aunada entre dirección y el equipo docente. Tienen un enfoque teórico - práctico y se utilizan estrategias pensadas para las situaciones de Discapacidad Intelectual que poseen los estudiantes, considerando las medidas de seguridad como un eje importante dentro del desarrollo del taller de cocina. Ahora bien, las políticas educativas dictan que se deben impartir capacitaciones en los establecimientos, quienes las aplican de cierta manera en las familias, pero éstas no se aplican de la misma manera o con la misma frecuencia por lo que provoca que se limiten las habilidades, convirtiéndose en una barrera para el desarrollo del aprendizaje y la vida independiente del estudiante, a su vida diaria y su futuro laboral.

Referencias

Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2), 1–34.

Asociación Chilena de Seguridad. (n.d.). *Prevención de riesgos en centros de alimentación*. Recuperado de <https://www.achs.cl/docs/librariesprovider2/empresa/centro-de-fichas/trabajadores/prevencion-de-riesgos-en-centros-de-alimentacion.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Mattus, V., Troncoso Márquez, C., & Tello Rojas, F. L. (2025). Prácticas educativas y medidas de seguridad en el taller de laboral de una escuela especial de Viña del Mar. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 71-85.

Bronfenbrenner, U. (1967). *The psychology costs of quality and equality in education*. *Child Development*, 38(4), 909-925. <https://doi.org/10.2307/1127092>.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1973).

Hernández, M. (2015). *El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos*. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Manosalva, S., Mansilla, J., Olmos, A. (2011). *Proyección laboral de jóvenes que presentan deficiencia intelectual perteneciente al proyecto de Integración Escolar municipal y escuelas especiales en la ciudad de San Felipe, Chile*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 10 (19), 73 - 90.

Ortiz, H. y Vidal, R. (2010). *Empleo con apoyo: Un camino para la inserción laboral de personas con Discapacidad Intelectual en Chile*. UC Maule: Revista académica Universidad Católica del Maule, (39), 52 - 74. <https://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1640>.

Pantoja, J., Vera S. y Avilés, T. (2017). *Riesgos laborales en las empresas*. *Polo del Conocimiento*, 7 (2), 833 - 868. DOI: 10.23857/casedelpo.2017.2.5.may.833-868.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos* (12.ª ed., M. Á. Verdugo & P. Navas, Trad.). Hogrefe TEA Ediciones.

Schalock, R., y Verdugo, M. A. (2007). *El concepto de Calidad de Vida en los servicios y apoyos para personas con Discapacidad Intelectual*. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38 (4), 21-36. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf.

Mattus, V., Troncoso Márquez, C., & Tello Rojas, F. L. (2025). Prácticas educativas y medidas de seguridad en el taller de laboral de una escuela especial de Viña del Mar. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 71–85.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251–263. <http://www.jstor.org/stable/24827508>.

Superintendencia de Seguridad Social. (n.d.). *Capacitación: definición y propósito*. SUSESO. <https://www.suseso.cl/613/w3-propertyvalue-137200.html>.

Ventura, A. C., & Bertoldi, S. (2018). *Aportes conceptuales y epistemológicos en la producción escrita de Evelyn Levy al campo psicopedagógico: Interpelación interdisciplinaria y viscosidad del pensamiento*. **Revista de Psicopedagogía**, 35(1), 15-27.

Vidal, R., Cornejo, C. y Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con Discapacidad Intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, (2), 93 - 102. <https://revistace.ucm.cl/article/view/273>.

Zepeda. (s.f.) Asociación Chilena de Seguridad. . *Prevención de riesgos en centros de alimentación*. Recuperado de <https://www.achs.cl/docs/librariesprovider2/empresa/centro-de-fichas/trabajadores/prevencion-de-riesgos-en-centros-de-alimentacion.pdf>

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

EL RECORRIDO, LAS DIFICULTADES Y EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS DE DOCTORADO EN EUROPA: UN ESTUDIO SOBRE DOCTORANDOS LATINOAMERICANOS EN UNA UNIVERSIDAD EUROPEA

Christian Cevallos.

Universidad Técnica de Manabí.

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

<https://orcid.org/0009-0004-6928-8302>

christian.cevallos@utm.edu.ec

Resumen

En el transcurso de una carrera universitaria pueden presentarse muchas dificultades a los estudiantes. Ellas, se resolverán de acuerdo con las capacidades de respuesta de cada estudiante, teniendo en cuenta la sociedad de la que forma parte, su personalidad, su nivel de adaptación, en definitiva: sus capacidades como persona para afrontar el mundo. Todo estudiante, en algún momento de su recorrido debe afrontar diversas situaciones y nadie puede escapar de esta realidad. Luego de diferentes experiencias a nivel universitario, los estudiantes de doctorado llegan con un acervo de conocimientos y habilidades adquiridos, que les permiten actuar en diversas circunstancias, los estudiantes de doctorado latinoamericanos no son la excepción: ¿les entrega esta carrera universitaria, un escudo para evitar caer en dificultades?, ¿Cómo superan estas dificultades?

Palabras claves: Carrera universitaria - estudiantes - extranjeros - Sociedad - Comunidad de apoyo.

The Journey, Challenges, and Success of Latin American Doctoral Students in Europe: A Study on Latin American PhD Candidates at a European University

Abstract

As part of a university career, many difficulties can present students with. These difficulties will be resolved according to the response capacities of each student, taking into account the society of which they are a part, their personality, their level of adaptation; in short, his abilities as a person to face the world. Every student at some point in their journey must face various situations and no one can escape this reality. After different experiences at the university level, doctoral students arrive with a wealth of knowledge and skills acquired that allow them to act in various circumstances; Latin American PhD students are no exception; But does this university career give them a shield to avoid falling into difficulties? How do you overcome these difficulties?

Keywords: University career - students - foreigners - Society - Support community.

1. Introducción

En las últimas décadas la movilidad estudiantil internacional, no sólo ha crecido de manera sostenida, sino que también, se ha consolidado como una herramienta estratégica dentro de las políticas educativas especialmente en los países en desarrollo. Este fenómeno representa una fuente de riqueza académica, cultural y económica, como lo señala la OCDE (2013), al aportar beneficios tanto para los estudiantes que se trasladan, quienes amplían su comprensión del mundo y acceden a campos de investigación más diversos, como para los países de acogida, que se nutren de intercambios interculturales y circulación de conocimiento. Además, esta movilidad genera impactos positivos en la economía de ambas regiones involucradas.

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

Este artículo, se centra en el análisis de las trayectorias académicas de estudiantes de doctorado provenientes de Chile, Colombia, Ecuador y Perú, quienes cursan actualmente estudios en la Universidad de Ginebra. Estos estudiantes fueron seleccionados mediante programas de becas estatales, que financian íntegramente su formación doctoral con el compromiso de retornar a sus países de origen una vez finalizado el proceso académico. En este marco, el estudio indaga tanto en las políticas públicas, que promueven esta movilidad, como en los efectos que tiene esta experiencia en las trayectorias individuales, desde una perspectiva sociocultural y educativa.

Ser parte de una comunidad universitaria en un contexto extranjero, implica mucho más que cursar estudios de posgrado: exige insertarse en nuevas dinámicas sociales, comunicarse en contextos interculturales, adaptarse a códigos institucionales y culturales distintos. Esta experiencia supone un proceso de adaptación complejo, donde entran en juego tanto las disposiciones personales como las estructuras institucionales. Tal como lo advierte Gohier (2002), el estudiante internacional, se enfrenta a una atmósfera marcada por categorías sociales nuevas y en algunos casos excluyentes, que obligan a movilizar sus recursos personales, afectivos y sociales para integrarse con éxito.

La Universidad de Ginebra, con un 67% de estudiantes de doctorado provenientes del extranjero y más de 150 nacionalidades representadas, constituye un espacio privilegiado para observar estos fenómenos. En este contexto, surgen preguntas clave: ¿Cómo enfrentan los estudiantes latinoamericanos los desafíos de adaptación académica, social y emocional? ¿Qué sentido, adquieren las políticas educativas de movilidad cuando se contrastan con las vivencias concretas de quienes las experimentan? ¿En qué medida la pertenencia a comunidades latinoamericanas en el extranjero actúa como un mecanismo de contención, apoyo o resistencia?

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

Este artículo busca responder a estas preguntas mediante el análisis de entrevistas semiestructuradas, realizadas a estudiantes doctorales latinoamericanos en distintas etapas de su formación. A través de sus relatos, se exploran las tensiones entre las políticas institucionales de movilidad, las expectativas personales y las estrategias de adaptación desarrolladas en el proceso. Asimismo, se examina cómo la experiencia en el extranjero transforma no solo sus perspectivas académicas, sino también, sus proyecciones profesionales y su vínculo con el país de origen.

1. Movilidad académica, adaptación universitaria y políticas educativas

Desde la perspectiva de Loloum, T. (2012) sobre el medio estudiantil, nos preguntamos de la misma manera: ¿Qué revelan estos movimientos académicos? ¿Qué dificultades, malentendidos o sorpresas agradables conlleva la experiencia de movilidad? ¿Qué buenas prácticas podemos aprender de estos intercambios y bajo qué condiciones pueden transponerse fuera de los contextos en los que se observan?

Terrier, E. (2009), señala que el insumo, que ha incrementado la movilidad estudiantil, desde los años 1990, es la implementación de políticas educativas en determinados países. Por otro lado, los estudiantes representan la riqueza a nivel personal es la práctica de idiomas, la apertura de miras, las diferencias culturales, las habilidades adquiridas debido a la existencia de un desarrollo desigual de las ciencias, técnicas e investigaciones en comparación con sus países de origen. Por otro lado, pero desde la misma perspectiva Vinck, D. (2013) destaca la circulación del conocimiento como un factor clave para el desarrollo de las sociedades; lo que va de la mano de las nuevas ciencias y técnicas para impulsar el crecimiento y la solución a diversas dificultades en los países de origen, como la ingeniería y la electricidad facilitando el acceso al agua potable o a los medicamentos, para terminar con los diversos problemas que aquejan a la sociedad que por ejemplo y observado en la LEY 1289, sobre innovación que promueve el gobierno colombiano.

Al hablar del proceso de adaptación de los estudiantes tendremos en cuenta lo

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

afirmado por Aziz, J. (2011):

En este contexto también podemos citar a Séguin, D (2011) que habla de una ecología del desarrollo humano en los cursos universitarios cuando dice: “El mesosistema incluye, por tanto, para los estudiantes internacionales, las condiciones de estudio del programa en el que están matriculados, comunicaciones con sus profesores; sus compañeros, estudiantes e interrelaciones entre estos diferentes grupos de actores; condiciones de vida, partes interesadas; relaciones sociales en la ciudad y encuentros interculturales; las condiciones de su movilidad que afectan o son afectadas por los estudiantes internacionales se presentan como un exosistema y finalmente el macrosistema son los valores, creencias y normas vinculadas a los proyectos de internacionalización y movilidad estudiantil”.

A la hora de hablar específicamente de cada caso de nuestra investigación tomaremos el trabajo de Marina Chao et al. (2015) al hablar de la experiencia de soledad de los estudiantes de doctorado:

“En lo que respecta a las políticas educativas de los países de las encuestas estudiantiles, aproximadamente estos cuatro países han establecido un estándar de bienestar sobre el cual se planifican y construyen leyes y proyectos de mejora y competitividad. Entonces, lo que se busca con una política educativa que promueva los estudios en el extranjero es una economía que pueda garantizar un cierto nivel de comodidad para tener una sociedad más igualitaria, libre, responsable, solidaria, cada vez más eficiente y especialmente al servicio de los ciudadanos”.

Una parte esencial que cerrará el ciclo de estas políticas educativas sería el regreso de los investigadores para poder contribuir y reestructurar ya sea la

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

universidad, el ambiente científico o la forma de actuar, porque esto representa la base del capital humano que estas los países necesitan para mejorar su competitividad en el futuro económico e industrial. Dicho en palabras de Harfi, M., & Mathieu, C. (2006), al hablar de movilidad internacional:

“Asegura también la competitividad internacional de los establecimientos educativos y de los laboratorios de investigación públicos y privados, una competitividad cada vez más competitiva evaluada a través de rankings internacionales. Al mismo tiempo, permite intensificar la cooperación entre laboratorios de investigación de diferentes países y la formación de redes internacionales de investigadores”.

2. Método

Para esta investigación decidimos realizar entrevistas a cuatro estudiantes de doctorado latinoamericanos, que continúan sus estudios en diversos campos en la Universidad de Ginebra. Para contactar con algunos estudiantes asistimos a diversas reuniones de escuelas de doctorado en la Facultad de Educación y también a diversos congresos en la Facultad de Ciencias; lo que nos permitió identificarnos con los estudiantes latinoamericanos. Logramos establecer cuatro entrevistas con estudiantes de países como Chile, Perú, Colombia y Ecuador. Se trata de entrevistas semiestructuradas que se plantean de manera conversacional, porque encontramos que esta modalidad mejoraría los intercambios y daría una fluidez que al final estableció un alto nivel de confianza, lo que se demuestra por la apertura de mente al hablar. Hechos muy personales. Más que una discusión fue una especie de puesta en común; lo que denotaba un riesgo claro, el de realizar las entrevistas por impresiones propias y enfatizar puntos que para el entrevistador podrían parecer importantes. Evitamos este riesgo respetando la guía de entrevista creada.

De los registros se desprende que se advirtió a los entrevistados sobre la absoluta discreción de las entrevistas y que su uso sería únicamente con fines académicos.

Todos aceptaron ser grabados. Además, hemos seleccionado estudiantes de doctorado en diversas etapas de estudio; es decir, en el primer año, el segundo año, el tercer año y el cuarto año respectivamente. Esto nos permitió, tener una idea de los procesos de formación y ver cómo son en diferentes momentos y las dificultades presentes y presentadas. Para poder contrastar diversas experiencias, también seleccionamos a dos estudiantes que hicieron su maestría en la Universidad de Ginebra y luego continuaron con el doctorado; y dos que fueron directamente al doctorado; de esta manera también pudimos mirar las perspectivas de cada persona y analizar la evolución de su adaptación, porque durante el tiempo de la maestría algunos tuvieron la oportunidad de contactar y hacer amistades; que disminuye en el doctorado porque el trabajo aquí se hace en cierto sentido solo.

Si bien el idioma de origen de los estudiantes latinoamericanos es el español, el hecho de llegar de diferentes países da una concepción del mundo y de experiencias muy diversa; especialmente para aquellos de entornos sociales desfavorecidos. En cualquier caso, no tenemos una palabra definitiva que decir sobre estos problemático, pero a través de entrevistas logramos atraer algunas pistas ya presentes en la literatura. Como las preguntas formuladas fueron las mismas para todos los entrevistados, se optó por esquematizar las respuestas, lo que nos llevó a un análisis temático para leer y contrastar cada respuesta al mismo tiempo.

Trataremos cada una de las entrevistas como T1, T2, T3 y T4 respectivamente.

3. Resultados y discusión

El aspecto de la movilidad y las políticas educativas.

Todos los estudiantes entrevistados llegaron a Ginebra gracias a becas ofrecidas por su país de origen. Estas becas se obtienen luego de un proceso de selección y también luego de un análisis de caso de cada estudiante, que tiene en cuenta su destino de estudios, el idioma hablado en el país anfitrión y las habilidades que le

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

permitirán obtener con éxito el diploma que otorga la beca de estudios. El programa está destinado a:

“Llegar aquí ha significado desafíos únicos en mi vida, crecimiento personal. Vengo, si se le puede llamar así, de un pequeño conglomerado social representativo en comunidades indígenas del Ecuador; es decir, no tuve tantas oportunidades como la mayoría de la gente, pero gracias a una beca otorgada por mi gobierno, estoy feliz de poder investigar sobre algo que me apasiona”. (T1)

Para Pinto, C. (2003):

“realizar un viaje de estudios al extranjero parece una práctica que no está exenta de asumir riesgos, en particular para los jóvenes de clases medias, lo que los diferencia claramente de las clases dominantes, para quienes el éxito se asegura inmediatamente por otros caminos. Sabiendo que los jóvenes de clase media tienen más dificultades para implementar un proyecto de este tipo, su búsqueda de empleo al final de esta experiencia puede verse bloqueada por la debilidad de la red profesional que poseen, la persistencia de principios no meritocráticos en la contratación y el efecto de políticas migratorias selectivas”.

Por este motivo, los países llamados en crecimiento están movilizando políticas educativas que permitan obtener un personal multidisciplinario para recomponerse después de un mercado laboral débil; lo que constituye por Castells, (2000): “una tendencia empírica e inevitable que requiere que los trabajadores calificados tengan un perfil flexible y adaptado para participar en intercambios entre diferentes países y regiones del mundo”. En este contexto, hemos podido observar que el hecho de estudiar en el extranjero, constituye una especie de logro para quienes tienen esa posibilidad y lo posiciona en dos perspectivas: la de afrontar (por ser un desafío) los estudios y la de movilizar los aspectos de carácter y temperamento para afrontar

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

nuevas dificultades en un país diverso, en una mentalidad diversa.

Adaptarse a la universidad

Estar en una situación poco conocida o en un lugar desconocido, incita a la persona a movilizar aspectos racionales y relacionales que le pueden permitir orientarse o comprender la situación en la que se encuentra. En ocasiones, la información que recibe el interlocutor es tan compleja y abundante que la capacidad de comprender no logra gestionarla y la persona cae en la desesperación:

“Llegué desde Chile aterrada, me desperté muy asustada. Llegué a la universidad tan llena de miedo, de gritos. Apenas fui a dos clases, llorando, y luego de algunas clases quise volver a Chile. Estaba destrozado. Y fui a la consulta psicológica de la universidad”; (T4)

Para Pinto, C. (2003): *“la toma de decisiones individuales puede en algún momento dejar de ser presentado al proyecto inicial.”* Enfrentar nuevas experiencias solo, incluso por un tiempo individuo en el momento dado capaz de afrontarlos, dependiendo de las circunstancias puede dar la sentimiento de no poder soportarlos; como resultado, la persona necesita urgentemente un recurso a “sistemas de apoyo establecidos por las instituciones anfitrionas que se están construyendo por, con y para las diferentes situaciones vividas por todos los actores involucrados en estos proyectos de desarrollo movilidad.” Según, D. (2011) (cita ¿?)

“porque me sentía rara en este país, como si no existiera, como si no existiera”. (T4).

Considerando la experiencia de Marina C et al. (2015) en una encuesta a estudiantes de doctorado, una situación similar es de: *“Te levantas por la mañana y no existes para nadie”*. Para Marina C. y otros: El testimonio revela un sentimiento de inutilidad y soledad vinculado a la posición del doctorando en la Ciudad. “La

incomprensión o la falta de reconocimiento cuestionan la elección de un trabajo de la investigación como compromiso social y participación en el mundo. Para superar la falta potencial de significado y reconocimiento, algunos necesitan revivir la utilidad de su investigación, como esta estudiante de doctorado que nos recuerda que su tema es útil, porque no ha sido tratado y preocupa una pregunta política y socialmente importante."

Salvando las dificultades

En cualquier caso, si la dificultad parece terrible, el ser humano es capaz de salir de ella. A veces lleva tiempo, hay que dar un paso atrás, pensar, encontrarse consigo mismo y afirmarse en la primera convicción. En el caso de las dos personas que viven solas, pudimos identificar que esto aumenta el tiempo para salir de la dificultad; en cambio para los otros dos que viven con sus cónyuges, este hecho estableció un factor comunicativo, ligado al sentimiento de responsabilidad de no poder mostrar debilidad, lo que podría crear una atmósfera de poder en el sentido de la vida matrimonial. Esto para la encuesta realizada para Marina C. et al (2015) significa que: "los resultados sólidos son Prevalencia de la soledad familiar entre los estudiantes de doctorado que entrevistamos. Ellos declaran interactuar diariamente con personas cuya externalidad a la experiencia doctoral podría generar la sensación de ser incomprendido".

Otra estrategia es simplemente ignorar las dificultades: "*Cuando sentía cosas, intentaba ignorarlos y superarlos*" (T2). No podemos olvidar que es también una forma de proteger; pero en este caso es provisional porque: "*No, no. Pero desde que me casé, puedo hablar con mi marido. Cuando me siento triste o algo así.*"(T2) A veces las dificultades también son insoportables: "*Pago la terapia con un psicoanalista con mis ahorros*". (T3); pero también las dificultades se presentan como problemas a nivel educativo: "*Lo pedagógico era la ignorancia, el desconocimiento de muchos autores, de muchas teorías. No, no veo en la escuela, nunca y nunca aprendí.*"(T4) Una

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

característica inherente a todos es que el objetivo (estudio) es mayor que la cualquiera dificultad y que ésta es siempre temporal; aunque sea doloroso y agotador.

Buscando una comunidad en particular.

Tajfel y Turner (1986, p.15) adoptan una definición "subjetivista" de grupo social: "Un conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social, comparten algún compromiso emocional con esta definición común de sí mismos y logran un cierto grado de consenso sobre la situación". "Evaluación de su grupo y de su pertenencia a él" Según la entrevista 2: "Los considero amigos, amigos. Tengo un grupo bastante grande de mi país aquí en Ginebra. Y ver *lo suficiente, cuando tenga tiempo libre*".

La identidad social es: "esto *parte* del autoconcepto que proviene de la conciencia que tiene el individuo de pertenecer a un grupo social (o grupos sociales), así como del valor y significado emocional que atribuye a esta pertenencia" (Tajfel, 1981, p. 255). Según declara el entrevistado 3: "*Bueno, mis amigos son los más importantes. Esta es mi familia aquí, así que sin ella no podría estar aquí. El programa de doctorado que le habían dado directamente al oso no pudo haberlo necesitado o hizo otros amigos extranjeros, suizos, franceses; No lo sé, pero son un recurso para solucionar problemas la mayor parte del tiempo*". Ya el hecho de comunicarse en el mismo idioma abre un universo diverso. La comunidad, no sólo comunica, sino que no sirve para comunicar. Compartir las propias dificultades, comparar y escuchar las experiencias de los demás ayuda a crear en el individuo la idea fuerte de tener las mismas habilidades para superar las dificultades. El grupo como tal se transforma a los ojos del individuo como la familia que actualmente no posee. Como el lugar de referencia, como el lugar de pertenencia.

4. Conclusión

La amplitud y profundidad de este problema, no se aborda en su totalidad en este

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

trabajo. Recogimos diversas experiencias en un contexto concreto y en un momento concreto. La labor de los estudiantes de doctorado, no es sólo cuidar la investigación de su tema de estudio, sino también cuidar todo el contexto en el que se desarrolla. Cada uno ha experimentado diversas circunstancias, mayores o menores grados de dificultades; pero hay una diferencia dependiendo de dónde se produce esta circunstancia: si este hecho es en un lugar social similar a la sociedad a la que la persona está acostumbrada, o si este hecho es en un lugar nuevo y diverso. En el ámbito universitario, no es necesario crear espacios especiales para “dar tiempo” a los individuos para que se adapten; la universidad no está hecha para eso, corresponde a la escuela. Cada alumno encuentra su forma correcta de actuar. No podemos olvidar que la palabra universidad, también corresponde a la palabra universo, que significa riqueza, abundancia y que el mero hecho de llegar a este universo no fue una casualidad. Cada estudiante de las encuestas, logró adaptarse a pesar de sus dificultades; Cada uno tomó un tiempo diversificado y sus propias estrategias. La literatura habla de problemas sociales en el momento de la llegada, pero todos concluyen que estas dificultades se superan paso a paso.

Referencias

Aziz Jellab, “La socialización universitaria de los estudiantes”, *Sociológica y antropológico*, 42-2 | 2011, 115-142.

Cornut, J. y Larivière, V. (2012). *Médicos y estudiantes de doctorado en ciencias políticas en Quebec (1997-2010)*. *Política y Sociedades*, 31(3), 67-86.

GOHIER, C. (2002). *Los fines de la educación. Educación y Fracofonía*, XXX.

Harfi, M. y Mathieu, C. (2006). Movilidad internacional y atractivo de estudiantes y investigadores.

Leclercq, V. (2008). *Médicos y doctorandos en ciencias de la educación: entre*

Cevallos, C. (2025). El recorrido, las dificultades y el éxito de los estudiantes latinoamericanos de doctorado en Europa: Un estudio sobre doctorandos latinoamericanos en una universidad europea. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 86–97.

trayectorias preocupaciones profesionales y científicas. Investigación y educación, (1), 27-45.

Marina Chao, Carlotta Monini, Signe Munck, Samuel Thomas, Justine Rochot y Cécile Van de Velde, “Experiencias de soledad en los estudios de doctorado. Fundamentos y desigualdades”, *Socio-logos* [En línea], 10 | 2015, publicado en línea el 15 de julio de 2015, consultado el 27 de abril de 2017. URL: <http://socio-logos.revues.org/2929>

Neave, G. (2003). *La educación superior en la universidad hoy*. *Revista de Ciencias l'Educación*, 29(2), 397-414.

Pinto, C. (2013). *Movilidad social y movilidad internacional de estudiantes extranjeros: Trayectorias de jóvenes profesionales chilenos y colombianos en París, Nueva York y Boston* (Tesis doctoral, Universidad París-Est).

Schenker-Wicki, A. y Hürlimann, M. (2006). *Universidades suizas: fracaso o éxito en la financiación Basado en resultados: Análisis post-hoc. Políticas y gestión de la educación superior*, 18,(1), 61-78. <http://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2006-1-page-61.htm>.

Séguin, D. (2011). *Estudiantes internacionales: trayectoria profesional y éxito. Informe de investigación.*, Valleyfield, Universidad de Valleyfield.

Terrier, E. (2009). *Migración internacional por estudios: factores de movilidad y desigualdades Norte-Sur*. *Información geográfica*, 73(4), 69-75.

Vinck, D. (2013). *Formación de investigadores y movilidad internacional: utilidad para el país de origen. Pensando en el valor de uso de la ciencia*. París, Éditions des Archives Contemporaines.

LE PROBLÈME DE L'IGNORANCE DANS *L'ÉCOLE PERDUE* (2007) DE TAHAR BEN JELLOUN

Daniella Santander

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

<https://orcid.org/0009-0007-1269-7465>

Daniellaliia@gmail.com

Résumé

L'ignorance est l'ennemi du peuple, mais le meilleur allié des puissants. Cet article analyse l'ignorance dans le contexte scolaire et social à travers *L'école perdue* (2007) de Tahar Ben Jelloun. L'objectif est d'examiner comment l'instituteur Abid sensibilise ses élèves et le village à ne plus dépendre des colonisateurs pour atteindre la liberté. En s'appuyant sur la critique postcoloniale d'Edward Said *Culture et impérialisme* (2004), l'article propose que la pédagogie critique de l'instituteur aide à sauver le village : les enfants peuvent reprendre leurs études, tandis que les adultes prennent l'initiative de travailler, sans attendre un « sauveur ».

Mots-clés : ignorance, *L'école perdue*, Tahar Ben Jelloun, *Cultura e imperialismo*, Edward Said

El problema de la ignorancia en *La escuela perdida* (2007) de Tahar Ben Jelloun

Resumen

La ignorancia es el enemigo del pueblo, pero el mejor aliado de los poderosos. Este artículo analiza la ignorancia en el contexto escolar y social a través de *L'école perdue* (2007) de Tahar Ben Jelloun. El objetivo es examinar cómo el maestro Abid sensibiliza a

sus alumnos y al pueblo para que no dependan más de los colonizadores y alcancen la libertad. Basándose en la crítica poscolonial de Edward Said *Cultura e imperialismo* (2004), el artículo propone que la pedagogía crítica del maestro ayuda a salvar al pueblo: los niños pueden retomar sus estudios, mientras que los adultos toman la iniciativa de trabajar sin esperar a un "salvador".

Palabras claves: ignorancia, *L'école perdue*, Tahar Ben Jelloun, *Cultura e imperialismo*, Edward Said

The problem of ignorance in *The Lost School* (2007) by Tahar Ben Jelloun

Abstract

Ignorance is the enemy of the people but the best ally of the powerful. This article analyzes ignorance in the educational and social context through *L'école perdue* (2007) by Tahar Ben Jelloun. The aim is to examine how the teacher Abid raises awareness among his students and the villagers to no longer rely on colonizers and achieve freedom. Drawing on Edward Said's postcolonial critique *Cultura e imperialismo* (2004), the article suggests that the teacher's critical pedagogy helps save the village: children can resume their studies, while adults take the initiative to work without waiting for a "savior."

keywords: ignorance, *L'école perdue*, Tahar Ben Jelloun, *Cultura e imperialismo*, Edward Said

1. Introduction

“La liberté n'est rien si elle ne respire pas dans le corps et l'esprit de l'homme, de tous les hommes, sans distinction ethnique, religieuse ou géographique.”

Tahar Ben Jelloun, *Éloge de l'amitié: Ombre de la trahison* (2003)

L'ignorance est et sera toujours présente. Chaque jour, l'être humain fait face à de nouvelles expériences et connaissances qu'il doit affronter. Pourtant, cela ne signifie pas qu'il doit cesser d'apprendre. Être ignorant(e) sur un sujet n'est pas un problème en soi, ce qui est dangereux, c'est de rester dans l'ignorance. Mais prenons-nous ce problème au sérieux ? Dans cet article, nous abordons la problématique de l'ignorance, telle qu'énoncée par le personnage principal et narrateur de *L'école perdue* (2007) de Tahar Ben Jelloun, Abid, l'instituteur. L'objectif est d'analyser comment l'enseignant sensibilise ses élèves et les habitants du village pour qu'ils ne dépendent pas des colonisateurs, afin d'atteindre la liberté et de s'épanouir dans la vie.

Pour développer cette recherche, nous nous appuyons sur la critique postcoloniale d'Edward Said (1935-2003), extraite de son ouvrage *Cultura e imperialismo* (2004), qui contribuera à explorer les thèmes de l'impérialisme et de la post-colonisation évoqués de manière implicite dans le roman. Nous définissons la post-colonisation comme une situation où une population n'est plus directement dominée par un État, mais reste soumise à un contrôle indirect. Dans *L'école perdue*, la domination inconsciente exercée sur le village et les enfants est éclaircie grâce à l'enseignement critique de l'instituteur. Celui-ci agit comme un moyen de sauver la communauté : les enfants cessent de travailler dans l'entreprise et reprennent leurs études primaires, tandis que les adultes ne comptent plus sur un "sauveur" pour résoudre leurs problèmes et saisissent l'opportunité de travailler de manière autonome.

L'étude se divise en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous synthétisons le roman et la biographie de l'auteur Tahar Ben Jelloun pour établir un lien entre sa vie et son œuvre. Ensuite, nous définissons le concept d'ignorance en distinguant son rôle dans le contexte scolaire et dans celui du village. Puis, nous approfondissons la critique postcoloniale d'Edward Said à travers *Cultura e imperialismo* pour situer le contexte politique du roman. Enfin, nous associons la pédagogie critique du pédagogue Paulo Freire à l'analyse de l'ouvrage pour répondre à notre hypothèse. Les chapitres analysés de *L'école perdue* sont : « À l'intérieur de la bâtisse blanche » (p. 51), « La première leçon » (page 65), « La pire chose au monde » (p. 73) et « La seconde leçon » (p. 81). Ces quatre chapitres, situés à la fin du roman, marquent le début des actions de l'instituteur, leur mise en œuvre et leurs résultats.

Bien que *L'école perdue* ne soit pas le seul livre pour enfants de cet auteur – on peut citer par exemple le livre pédagogique *La philo expliquée aux enfants* (2020), publié chez le même éditeur que *L'école perdue*, Gallimard Jeunesse –, il reste le seul roman écrit pour les enfants. C'est l'une des raisons qui ont motivé le choix de cet ouvrage. Une autre raison est que ce texte contient des messages destinés non seulement aux enfants, mais aussi aux adultes. Cela le place dans la tradition de nombreux textes connus, tels que les contes de Perrault, *Le Petit Prince* ou les histoires de l'auteur britannique Anthony Browne. Par ailleurs, Jelloun a des motifs spécifiques pour s'adresser aux enfants, comme il l'a déclaré dans une interview donnée à l'émission CliqueTV : « Les enfants sont plus réceptifs et plus disponibles pour changer les choses » (2021).

Cependant, *L'école perdue* reste peu connu dans le domaine de la recherche académique : je n'ai trouvé aucune étude spécifique sur cet ouvrage. En revanche, d'autres œuvres célèbres de Tahar Ben Jelloun, comme *L'enfant de sable* (1985) et *La nuit sacrée* (1987), ont fait l'objet de nombreuses explorations académiques. On peut citer, par exemple, « L'Intertexte islamique de *L'Enfant de sable* et *La Nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun » (1999) par Carine Bourget, « Les érotismes dans *La nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun » (1989) par Marguerite Rivoire Zappalà, ou encore « L'ambiguïté narrative dans

l'œuvre romanesque de Tahar Ben Jelloun : *L'enfant de sable* et *La nuit sacrée* » (2001) de Violeta Maria Baena Gallé. Un dernier exemple, dans une perspective comparative, est l'article « Le Hammam dans *L'Enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun et *Halfaouine : l'enfant des terrasses* de Ferid Boughedir » (2004) de Florence Ramond Journey.

2. En ce qui concerne les autres œuvres de Tahar Ben Jelloun, on trouve un article traitant des processus subjectifs de la migration dans *Le dernier ami* (2004), *Leaving Tangier* (2006) et *El retorno* (2011), écrit par Julieta Piastro et intitulé « Los procesos subjetivos de la migración en la obra literaria de Tahar Ben Jelloun » (2015). Enfin, parmi les enquêtes réalisées sur l'œuvre de Jelloun, on peut également mentionner un article portant sur l'intégration de la féminité dans le roman *Harrouda* (1973), intitulé « L'Incorporation narrative de la féminité dans *Harrouda* de Tahar Ben Jelloun » (2000), ainsi que « Le sujet lyrique entre autobiographie et fiction dans *Harrouda* de Tahar Ben Jelloun » (2005) de Jamal El Qasri.

3. Tahar Ben Jelloun et l'ouvrage *L'école perdue*

L'écrivain marocain Tahar Ben Jelloun (1944) est le plus célèbre aussi bien au Maghreb¹ qu'en Europe (Saigh-Bousta, 1996). Lors de ses études de philosophie à la capitale du Maroc, à Rabat, Tahar Ben Jelloun a expérimenté le début d'une répression étudiante (*Le Figaro*). « En 1965, beaucoup d'étudiants manifestent dans les grandes villes du Maroc mais les autorités répriment, et le jeune homme est accusé d'avoir organisé les émeutes » (*Le Figaro*, p. 1). Il a été envoyé avec 94 autres de ses camarades en camp disciplinaire de l'armée en 1966, mais il n'est libéré qu'en janvier 1968 et reprend ses études (*Le Figaro*). « Il s'exile en 1971 en France et se spécialise dans la psychiatrie sociale » (*Le Figaro*, p. 1).

Son premier recueil de poésies est publié un an à peine après son arrivée et *Le Monde* s'intéresse à lui, il devient pigiste dans ce grand journal et publie un roman en 1973 *Harrouda* (*Le Figaro*), il s'est fait connaître grâce à cette ouvrage, considéré comme

¹ Maghreb constitue « l'ensemble des pays du nord-ouest de l'Afrique (Maroc, Algérie, Tunisie), compris entre la mer Méditerranée et le Sahara » (Larousse).

un livre à scandale (Saigh-Bousta, 1996), « parce qu'il aborde la sexualité de façon très explicite et souvent du point de vue des femmes, ce qui semble plutôt révolutionnaire dans la société marocaine des années 1970 » (Vigno, 2001 ,p. 1). « Depuis le prix Goncourt qui lui a été décerné en 1988, il jouit d'une grande notoriété » (Saigh-Bousta, 1996, p. 1).

« Il est également essayiste, Jelloun n'hésite pas à s'engager pour des causes nobles comme le problème du racisme » (Le Figaro, p. 1). Il a été témoin des crises du monde arabe, en 1999 il publie *La remontée des cendres*, consacré aux victimes anonymes de la guerre du Golfe, et *Le Racisme expliqué à ma fille* (1998), ce texte a été traduit dans le monde entier (*Le figaro*).

L'école perdue a été écrit par Tahar Ben Jelloun en 2007. Le livre compte 89 pages et est illustré de nombreux dessins. Le personnage principal est Abid, l'instituteur ; les personnages secondaires sont les enfants et les habitants du village ; et les antagonistes sont le "sauveur" que le peuple attend et le chef de l'entreprise blanche. L'éditeur est Gallimard Jeunesse, une maison d'édition française spécialisée dans les livres pour enfants.

L'ouvrage commence par une brève description du village et de la vie d'Abid lorsqu'il était enfant. Les villageois espèrent l'arrivée d'un "sauveur" capable de rendre la terre fertile et de mettre fin à la misère. Abid part en ville pour se faire soigner d'une maladie aux yeux. Il reste chez son oncle et a l'opportunité de poursuivre ses études, ce qui lui permet de devenir instituteur. Une fois ses études terminées, il retourne dans son village pour se rendre utile et devient le nouvel instituteur de l'école, qui est également une mosquée. Cependant, un problème majeur survient : chaque jour, il y a de moins en moins d'élèves.

Abid découvre que les enfants travaillent dans une entreprise blanche, où ils fabriquent des ballons de football et des chaussures. Lorsqu'il tente d'intervenir, le chef de l'entreprise, simplement décrit comme « blanc » et motivé par le pouvoir et l'argent, le

chasse. L'instituteur regrette alors de ne pas avoir enseigné l'histoire d'Iqbal Masih à ses élèves. Cependant, lorsqu'ils reviennent à l'école, il leur raconte cette histoire et les sensibilise au concept de l'ignorance. Cela ne profite pas seulement aux enfants : les parents prennent également conscience de cette problématique.

L'auteur franco-marocain Tahar Ben Jelloun l'on donne, dans l'ouvrage, deux indices qui nous permettent déduire que cette histoire se déroule au Maroc. Premièrement, quand il dit "cette histoire est arrivée dans un pays d'Afrique de l'Ouest" (Jelloun, 2007, p. 9). Dans ce contexte, il est nécessaire de dire qu'il y a des sources qui disent que le Maroc est de l'Ouest et des autres du Nord, mais ce qui nous permet d'assurer que c'est le Maroc c'est la culture arabo-musulmane. Le texte en parle :

Il y a longtemps, on partait à la Mecque à dos de chameau. On mettait des mois à faire le voyage. Il fallait mériter le pèlerinage. Car le bon musulman est celui qui ne choisit pas la facilité pour accéder aux lieux saints de l'islam. [...] L'année dernière, seuls le chef et son neveu ont pu aller à la Mecque. Ici il n'y a pas d'argent. Tout le village s'est cotisé pour payer le voyage à Baba et à Moha (Jelloun, 2007, p. 23-25).

L'auteure costaricienne Virginia Boza Araya (2013) qui a analysé beaucoup d'ouvrages de l'auteur, soutient que « lire Ben Jelloun c'est pénétrer à l'intérieur de la culture arabo-musulmane en général et marocaine en particulier » (p. 183). Grace à la citation précédente, l'auteure peut nous assurer que le roman *l'école perdue* se déroule dans un endroit du Maroc.

Comme on a précédemment souligné, dans l'ouvrage, l'instituteur a enseigné d'abord l'histoire d'Iqbal aux enfants, mais pourquoi? Ce personnage, ou plutôt cet enfant pakistanais, est l'exemple dont les enfants sont en train de vivre, la main-d'œuvre infantine. Ce récit est la première leçon de l'instituteur, il a été entendu par les enfants ainsi que par le village tout entier. La seconde leçon est une histoire inventée qui s'agit entre la dispute de deux enfants pour que les élèves comprennent le concept d'ignorance.

4. Qu'est-ce que l'ignorance et comment se présente-t-elle dans ce contexte?

D'après Larousse, ignorance signifie « fait de ne pas savoir quelque chose, de ne pas être au courant de quelque chose ». Pour le livre, l'ignorance est la pire chose au monde, « un phénomène qui provoque le malheur, qui détruit les gens et qui est très répandu dans le monde [...] quelque chose qui rend les hommes hargneux et dangereux » (Jelloun, 2007, p. 74). Donc dans la scène du livre, l'ignorance est un grand problème qui provoque du mal aux gens et au monde. Alcoff (ctd. *Présentation: Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance*, p. 12) présente que :

L'ignorance est bien ce qui, dans certains cas, excède notre capacité de penser en raison de l'état des connaissances dans un domaine, des limitations liées aux instruments utilisés ou encore de notre point de vue nécessairement partiel en tant que sujet connaissant situé socialement.

Pour Baptiste Godrie et Marie Dos Santos (2017) « l'ignorance peut aussi être conceptualisée comme le résultat de pratiques reflétant ou ayant un lien étroit avec les inégalités sociales » (p. 12). Ce dernier fait réfléchir à l'environnement du texte *L'école perdue* qui marque les inégalités sociales : d'une part les opportunités de la ville (travail et études) et d'autre part le village oublié, où le peuple attendait un sauveur et peu importait si les enfants n'allaient pas à l'école.

Le concept d'ignorance dans le cas des enfants, est lié à la manipulation et aux besoins de manger. Comme c'était un village qui attendait quelqu'un et n'agissait pas, le chef « blanc » de la bâtisse blanche profite de cela pour utiliser les enfants comme main-d'œuvre peu coûteuse, et ainsi les éloigner de l'école. Mais les enfants ont compris grâce à l'instituteur qu'« en allant à l'école, ils gagneraient beaucoup d'argent plus tard » (Jelloun, 2007, p. 73). Dans le contexte de l'enfance, « l'ignorance était donc un prétexte idéal pour justifier la préservation de mécanismes forts, souvent répressifs, pour encadrer le travail d'une main-d'œuvre infantilisée » (Rompré, p. 272).

À cause de cette ignorance, le village attend un sauveur, mais à quoi ressemble un sauveur pour le village ? Un magicien qui viendrait sur un cheval blanc, muni d'une baguette magique, pour rendre la terre fertile et les hommes plus travailleurs ? [...] À un prophète aux yeux clairs et à la chevelure dorée qui parlerait du Bien et du Mal, du paradis et de l'enfer, et promettait la fin de la misère si on suivait ses ordres? (Jelloun, 2007, p. 19). Cependant ils n'attendent pas n'importe qui, mais quelqu'un particulier, avec des caractéristiques particulières : dans un cheval blanc, les yeux clairs, la chevelure dorée. En effet, les caractéristiques sont sûrement d'un colonisateur.

En gros, la population de la ville attend un colonisateur qui peut la sauver, la sauver de la pauvreté, de la misère, de la solitude, qui peut résoudre ses problèmes. En fait, ce colonisateur était le chef des enfants qui était décrit par l'instituteur comme un chef blanc.

5. Critique postcolonial d'Edward Said

Pour l'auteur Edward Said, dans son livre *Cultura e Imperialismo* (2004), « l'impérialisme a le sens de la pratique et les attitudes d'un centre métropolitain, urbain dominant qui dirige un autre territoire, un territoire lointain ; "colonialisme", presque toujours conséquence de l'impérialisme, comme l'implantation de colonies dans ces territoires éloignés ²» (p. 43). Michel Doyle (ctd. *Cultura e Imperialismo*, p. 43) a dit:

L'empire est une relation, formelle ou informelle, dans laquelle un État contrôle la souveraineté politique affective d'une autre société politique. On peut y parvenir par la force, par la collaboration politique, par la dépendance économique, sociale ou

² Citation originale en espagnol : «'Imperialismo' como definición de la práctica, la teoría y las actitudes de un centro metropolitano dominante que rige un territorio distante; 'colonialismo', casi siempre consecuencia del imperialismo, como la implantación de asentamientos en esos territorios distantes».

culturelle. L'impérialisme est simplement le processus ou la politique d'établissement ou de maintien d'un empire.³

Dans notre époque actuelle, « le colonialisme direct est déjà largement obsolète ; en revanche, l'impérialisme continue, dans une sorte de sphère général culturelle, ainsi que dans des pratiques sociales, politiques, idéologiques et économiques spécifiques »⁴ (Said, 2004, p.43). Contrairement au récit linéaire de la décolonisation, l'impérialisme a survécu à la disparition des empires, se reconfigurent dans des rapports de dépendance structurels. Les dynamiques France-Algérie et Royaume-Uni-Inde en témoignent : leur relation contemporaine reste marquée par l'empreinte coloniale (Said, 2004).

Ni l'impérialisme ni le colonialisme ne sont de simples actes d'accumulation et d'acquisition (Said, 2004). Ils s'appuient sur de puissantes idéologies, parfois même à l'origine de ces pratiques, qui véhiculent l'idée que certains peuples ou régions souhaitent et nécessitent d'être dominés (Said, 2004). Cette domination s'accompagne également de concepts et de savoirs façonnés pour justifier cet assujettissement (Said, 2004). Ainsi, le langage de la culture impérialiste traditionnelle repose sur des termes comme « inférieur », « races dominées », « peuples soumis », « dépendance », « expansion » ou encore « autorité ».⁵ (Said, 2004). Dans *L'école perdue*, la domination d'un peuple persiste dans le temps en grande partie à cause de la pensée et du caractère des populations dominées. « Les hommes, toujours les mêmes, étaient assis, le dos contre le tronc, et attendaient... quelqu'un ou quelque

³ Citation originale en espagnol : «El imperio es una relación, formal o informal, en la cual un estado controla la efectiva soberanía política de otra sociedad política. Puede lograrse por la fuerza, por la colaboración política, por la dependencia económica, social o cultural. El imperialismo es sencillamente el proceso o política de establecer o mantener un imperio».

⁴ Citation originale en espagnol : «El colonialismo directo está ya ampliamente perimido; en cambio el imperialismo persiste en uno de sus ámbitos de siempre, en una suerte de esfera general cultural, así como en prácticas sociales específicas, políticas, ideológicas y económicas».

⁵ Citation originale en espagnol : «Ni el imperialismo ni el colonialismo son simples actuaciones de acumulación y adquisición. Ambos se encuentran soportados y a veces apoyados por impresionantes formaciones ideológicas que incluyen la convicción de que ciertos territorios y pueblos necesitan y ruegan ser dominados, así como nociones que son formas de conocimiento ligadas a tal dominación: el vocabulario de la cultura imperialista clásica está cuajada de palabras y conceptos como “inferior”, “razas”, “sometidas”, “pueblos subordinados”, “dependencia”, “expansión” y autoridad». (44).

chose. Ces hommes ont pris l'habitude de [ne pas] se soucier des problèmes du village » (Jelloun, 2007, p. 42 et 43). Cette domination inconsciente entraîne des conséquences économiques, telles que la famine et le travail forcé. Comme le décrit Said, cette domination économique repose sur « le discours du capitalisme colonial, [qui est] ancré dans la politique de libre-échange [...], où, par exemple, le natif indolent est présenté comme quelqu'un naturellement dépravé et de caractère débile qui a besoin d'un homme européen⁶» (2004, p. 265).

Dans le roman, les habitants croient qu'un sauveur viendra sur un cheval blanc, avec les yeux clairs et les cheveux dorés. Mais, comme l'indique Abid : «le sauveur ne sera ni prophète ni magicien. Il sera tous les hommes qui s'unissent, travaillent la terre, réclament leurs droits et empêchent la famine [...]. Si nous avons faim, c'est parce que d'autres hommes aimant l'uniforme et la parade, des hommes voleurs et pillards, menteurs et assassins, se sont emparés des terres et de l'eau » (Jelloun, 2007, p. 19). La dépendance mentale des adultes envers ce sauveur hypothétique les rend aveugles aux problèmes réels du village. Pour que les hommes puissent s'unir, il est nécessaire qu'ils aient un esprit libre. Ce sont leurs esprits qui les sauveront, car « la nouvelle alternative n'est pas l'indépendance nationaliste mais la libération, dont la nature même implique, selon les mots de Fanon, la transformation de la conscience sociale au-delà de la conscience nationale »⁷ (Said, 2004, p. 356 et 357).

Une dimension essentielle dans la critique postcoloniale de Said est le rôle de la culture et de l'éducation comme outils de résistance face à l'impérialisme. Dans *L'école perdue*, cet aspect se concrétise à travers l'enseignement d'Abid, l'instituteur, qui vise à éveiller la conscience critique des enfants et des adultes du village. Cet éveil est indispensable pour amorcer une transformation profonde : une ouverture d'esprit libre et

⁶ Citation originale en espagnol : «El discurso sombrío del capitalismo colonial, anclado en la política del libre comercio [...], en la cual, por ejemplo, el nativo indolente se nos presenta otra vez como alguien naturalmente depravado y de carácter débil, muy necesitado de un señor europeo».

⁷ Citation originale en espagnol : «La nueva alternativa no es la independencia nacionalista sino la liberación, cuya misma naturaleza implica, en palabras de Fanon, la transformación de la conciencia social más allá de la conciencia nacional».

indépendant. C'est précisément dans ce contexte que l'enseignement critique d'Abid intervient de manière déterminante, en permettant un changement dans la pensée collective du peuple, essentiel pour rompre avec les schémas de domination et avancer vers une véritable émancipation.

6. La pédagogie critique et Paulo Freire

Quand on parle de pédagogie critique, on pense au père de la pédagogie critique, Paulo Freire. «Pour Freire, l'éducation, qui est un besoin ontologique d'humanisation, est aussi une activité essentielle et radicalement politique, idéologique et axiologique⁸» (González, 2007, p. 55). Paulo Freire associe les anthropologies existentialistes et phénoménologiques, centrées sur la liberté et la subjectivité, aux perspectives marxistes, qui insistent sur les questions d'idéologie, de pouvoir et de domination⁹(González, 2007). Pour comprendre la pédagogie critique, elle consiste en une « auto-réflexion sur le contexte temporel et spatial dans lequel nous vivons, afin de nous inscrire dans l'histoire en tant qu'auteurs et acteurs, plutôt qu'en simples spectateurs¹⁰» (González, 2007, p. 58).

La personne qui aide le peuple pour abandonner cette dépendance, c'est l'instituteur Abid. Or l'instituteur aide indirectement les adultes, car tout d'abord il veut aider les enfants pour qu'ils continuent les études. Mais c'est finalement les enfants qui apprennent à la population de ne pas rester dans l'ignorance. Donc dans cette histoire c'est le professeur qui est « un inventeur et un réinventeur constant de tous les moyens et de tous les chemins qui facilitent de plus en plus la problématisation de l'objet qui doit être découvert et finalement appréhendé par les étudiants¹¹» (Freire, 1998, p. 18).

⁸ Citation originale en espagnol : «Para Freire, la educación, que es necesidad ontológica de humanización, es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica».

⁹ Citation originale en espagnol : «Freire combina las antropologías existencialistas y fenomenológicas (con su énfasis sobre la libertad y la subjetividad) con las concepciones marxistas (que ponen el acento en la problemática de la ideología, el poder y la dominación) » (55).

¹⁰ Citation originale en espagnol : «La crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores».

¹¹ Citation originale en espagnol : «un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos».

Comme il n'y avait pas une bonne économie dans le village et les adultes attendaient le sauveur, les enfants ont dû s'absenter de l'école pour travailler. L'endroit où les enfants travaillaient était « une bâtisse blanche [...] La tête baissée, [ils] travaillaient en silence et vite. Les objets confectionnés étaient testés par un chef blanc, puis mis dans des boîtes en carton » (Jelloun, 2007, p. 52). Le colonisateur (le chef blanc) est arrivé aussi aux enfants, mais dans ce cas, c'était un contact plus direct. Par contre avec les adultes, le colonisateur se trouvait dans leurs esprits. Ils pensaient que la solution était d'attendre, cependant cela a un impact sur les enfants qui doivent travailler et s'éloigner de l'éducation.

Quand l'instituteur a découvert que les enfants travaillaient, « [il a] décidé de changer le programme. [Les enfants] ne vont pas écrire ou lire, mais [ils vont] parler entre [eux] et débattre » (Jelloun, 2007, p. 74). Abid a raconté deux histoires aux élèves (ceux qui sont retournés à l'école), la première est une histoire réelle, de l'enfant pakistanais Iqbal Masih, les enfants ont raconté cette histoire à leurs parents, après tout le village en a su, y compris le chef blanc, donc les enfants qui travaillaient encore dans l'usine, ont été retirés par leurs parents et ils ont pu retourner à l'école. La seconde histoire s'agit d'une dispute entre deux amis, dans laquelle l'un s'est noyé à cause de son ignorance.

[L'instituteur voulait raconter ces histoires pour que les enfants comprennent] à quel point l'ignorance est pernicieuse, à quel point elle endort l'esprit et réduit l'intelligence. L'être humain ignorant ne se pose plus de questions, il vit avec des certitudes et de se fermer sur lui-même au point de devenir un fanatique, quelqu'un qui ne tolère rien d'autre que ses propres affirmations (Jelloun, 2007, p. 85).

« Les propriétaires de la fabrique ont été obligés de remplacer les enfants par des adultes qu'ils ont dû mieux payer. Ils avaient peur d'être poursuivis pour avoir fait travailler des enfants » (Jelloun, 2007, p.86). Un peuple qui ne reste pas dans l'ignorance devient un peuple libre. D'une part, les adultes se libèrent de la domination des colonisateurs, et, d'autre part, les enfants sont affranchis de l'exploitation comme main-d'œuvre et accèdent au savoir, autrement dit au droit d'aller à l'école. L'enseignement de

l'instituteur, directement aux enfants et indirectement aux adultes, a libéré le village, car « [l]a pédagogie [...] devient la pratique de la liberté ¹²» (Freire, 1997, p. 19). En somme, « éduquer ne sera véritablement humaniste que dans la mesure où cela vise l'intégration de l'individu à sa réalité nationale, où cela lui fait perdre la peur de la liberté, où cela permet de créer chez l'apprenant un processus de recreation, de recherche, d'indépendance et, en même temps, de solidarité ¹³» (Freire, 1997, p. 14).

Y-a-t-il une relation entre l'ignorance et la pédagogie ? Sans l'ignorance, on n'apprend pas, si toutes les personnes avaient toutes les connaissances du monde, l'enseignement disparaîtrait. La pédagogie n'existe pas pour enseigner à supprimer l'ignorance, mais pour nous enseigner à ne pas y rester : « [enseigner] [...] il s'agit [...] d'un processus de sensibilisation, c'est-à-dire, de libération de sa conscience¹⁴ » (Freire, 1997, p. 14). C'est pourquoi la conséquence de rester dans l'ignorance signifie opprimer la conscience, s'empêcher sa propre liberté, voici l'importance de ce sujet. Pour Patrick Mayen (2017) « l'ignorance participe alors aux conditions et aux processus d'apprentissage. Elle n'est pas seulement un point initial neutre dans ces processus. De ce fait, c'est un "objet" conjoint d'activité pour celui qui apprend et celui qui aide à apprendre » (p. 9 et 10). L'ignorance, c'est un terme qui sera toujours présent au début dans une situation spécifique, mais c'est à nous le choix d'y rester ou pas. Choisir d'y demeurer, c'est accepter une forme d'aliénation ; choisir de la traverser, c'est faire acte d'émancipation. En ce sens, toute pédagogie authentiquement libératrice reconnaît l'ignorance comme un seuil politique bien plus qu'un simple état provisoire.

7. Conclusion

¹² Citation originale en espagnol : «la pedagogía [] se convierte en la práctica de la libertad».

¹³ Citation originale en espagnol : «educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad».

¹⁴ Citation originale en espagnol : «[enseñar] [...] se trata de procurar [...] un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia».

Dans cet article, j'ai analysé l'ouvrage *L'école perdue* (2007) en mobilisant la critique postcoloniale d'Edward Said, dans le but de comprendre comment l'instituteur Abid sensibilise les élèves et les habitants du village à la nécessité de ne plus dépendre des colonisateurs pour atteindre la liberté et s'épanouir. J'ai proposé comme hypothèse que la pédagogie critique d'Abid, directe pour les enfants et indirecte pour les adultes, joue un rôle déterminant pour sauver le village : elle permet aux enfants de quitter l'entreprise, de reprendre leurs études et d'échapper à l'exploitation, tandis qu'elle aide les adultes à abandonner leur dépendance envers un « sauveur » extérieur et à assumer leur propre autonomie.

Cependant, cette dynamique révèle deux formes de domination. Les adultes, enfermés dans une dépendance mentale issue d'une pensée colonisée, croient que seul un sauveur venu de l'extérieur pourra résoudre leurs problèmes. De leur côté, les enfants subissent un contact direct avec le colonisateur symbolisé par le chef blanc, qui les éloigne de l'école et de l'apprentissage. Ces deux mécanismes – l'esprit colonisé chez les adultes et l'éloignement de l'éducation chez les enfants – perpétuent une ignorance collective et une domination économique et sociale.

Par conséquent, la lutte contre l'ignorance devient centrale. Si l'ignorance est inévitable au début, elle doit servir de point de départ pour découvrir, apprendre et progresser. Une société développée, consciente, intellectuelle et scientifique ne peut exister sans une quête constante de connaissances. Rien ni personne n'est plus puissant que le savoir, car un peuple informé et conscient est un peuple libéré. Pourtant, dans le contexte actuel, cette réalité semble être oubliée. Nous vivons dans une époque où l'accès à l'information, notamment grâce à Internet, n'a jamais été aussi facile, mais paradoxalement, l'opportunité de s'informer est souvent négligée. Ce contraste est troublant : plus nous avons accès à l'information, plus nous semblons la négliger.

Ce type de recherche n'aide pas seulement à comprendre l'importance de l'éducation, mais aussi l'importance des études concernant au post-colonialisme. Les études

postcoloniales constituent un cadre d'analyse essentiel pour décrypter de manière critique les enjeux actuels (Losada, 2011). Elles offrent une grille de lecture indispensable, permettant à la fois de saisir les formes renouvelées – et tout aussi violentes – de l'impérialisme moderne, et d'en révéler les paradoxes constitutifs (Losada, 2011).

L'ignorance n'est pas une fatalité. Elle peut être surmontée si nous utilisons les outils et les opportunités à notre disposition pour éduquer, sensibiliser et agir. Comme le démontre *L'école perdue*, l'éducation critique reste le moyen le plus puissant pour briser les chaînes de la domination et construire un avenir plus libre et éclairé.

Références

- Boza, V. (2013). "La société arabe connotée dans l'œuvre de Tahar Ben Jelloun".
- Godrie, B., et Dos Santos, M. (2017). "Présentation: Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance 1." *Sociologie et sociétés* 49.1: 7-31.
- González, J. (2017). "La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico." *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64.
- Losada, J. (2011). Los estudios poscoloniales y su agenciamiento en el pensamiento crítico latinoamericano. *Criterios*, 4(1), 252-287.
- Mayen, P. (2017). L'ignorance et la dépendance, facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail. *Recherche et formation*, (84), 9-23.
- Rompré, H. (2011). Laver la patrie de la tache de l'ignorance L'État, les mineurs et les enfants de l'Équateur (1760-1845).
- Saigh-Bousta, R. (1996). "Tahar Ben Jelloun." *Littérature maghrébine d'expression française*. Vanves: EDICEF.

Santander, D. (2025). Le problème de l'ignorance dans *L'école perdue* (2007) de Tahar Ben Jelloun. *Revista de Orientación Educativa*, 41(79), 98–112.

Livre

Freire, P. (1998). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Argentina, Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo veintiuno editores.

Jelloun, T. (2007). *L'école perdue*. Barcelone, Gallimard Jeunesse.

Said, E. (2004). *Cultura e Imperialismo*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Sitographie

Fondation pour la mémoire de l'esclavage. (s.d). « Iqbal Masih ». *Fondation pour la mémoire de l'esclavage*. Disponible : <https://memoire-esclavage.org/biographies/iqbal-masih>

LAROUSSE. (s.d). «Ignorance». *La Rousse*. Disponible : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ignorance/41502#:~:text=1.,mon%20ignorance%20sur%20ce%20point>.

LAROUSSE. (s.d). «Maghreb». *La Rousse*. Disponible : <https://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Maghreb/131068>

Le Figaro. (s.d). «Tahar Ben Jelloun». *Lefigaro.fr*. Disponible: <http://evene.lefigaro.fr/celebre/biographie/tahar-ben-jelloun-2463.php>

Vigno. (2001). «Harrouda de Tahar Ben Jelloun». *Critique libre*. Disponible : <https://critiqueslibres.com/i.php/vcrit/1396>

Vidéo Youtube

Clique TV. (2021). *Tahar Ben Jelloun : "L'humain est décevant, mais ça ne m'empêche pas d'espérer"* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ocy-vHgulRw>

Presentación de las autoras y de los autores

Carmen Gloria Roa Muñoz, es profesora de educación básica con estudios de postítulo en matemática, por la Universidad de Los Lagos. Obtuvo su grado de Magíster en Educación, con mención en Evaluación Educacional en la UMCE. Su línea de estudio e investigación es la Educación de Jóvenes y Adultas (EPJA) y la evaluación del aprendizaje. Actualmente es docente en la escuela Leonila Folch López de Osorno y acompaña, en su formación, a profesores noveles y en evaluación del desempeño docente.

Rodrigo Salinas Rojas es Psicólogo Clínico y Licenciado en Psicología por la Universidad Viña del Mar (Chile). Posee formación especializada en Sexología Avanzada y Terapia Sexual (ADIPA), así como estudios en Psicología Clínica. Su trabajo se ha centrado en el abordaje del abuso sexual, el trauma y la salud sexual, con énfasis en intervenciones clínicas y psicosociales en contextos de alta vulnerabilidad. Es presidente de la Fundación Nova Libertas y columnista en diversos medios de prensa, desde donde contribuye al debate público en torno a la salud mental, derechos individuales y dignidad humana.

Ruth Tejido Rey es licenciada en Comunicación Audiovisual e Historia del Arte, y desarrolla su labor investigadora en el marco de sus estudios de posgrado en diversas áreas. Ha profundizado en temas como los vínculos entre la diáspora china y las industrias culturales (Máster en Sociedad, Cultura y Economía China), el coleccionismo de arte corporativo (Máster en Investigación Avanzada en Historia del Arte), y las propuestas culturales vinculadas a la gastronomía y la inmigración (Máster en Gestión Cultural). En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, se ha interesado por el uso de la poesía como recurso didáctico y por la aplicación de nuevas tecnologías en el aula. Además, cuenta con experiencia profesional en comunicación corporativa, organización de eventos, gestión cultural y enseñanza de idiomas.

Catherine Berrios Arenas es Profesora de Francés (UMCE, Chile) y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (Université Lyon 2, Francia).

Ha desarrollado su carrera pedagógica en Chile, Francia y Camboya, donde vivió como voluntaria en un orfanato durante el año 2018, dedicada a compartir arte sobre muros, así como a enseñar inglés e higiene personal a niños y niñas en situación de extrema vulnerabilidad. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Francés y del Programa Segundo Idioma de la UMCE. Su línea de investigación se centra en la lengua, la francofonía y la interculturalidad.

Valeria Mattus es Educadora Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual, egresada de la Universidad de Playa Ancha. Sus intereses de investigación se sitúan en la intersección entre el feminismo, la discapacidad intelectual y la educación inclusiva, con un enfoque crítico. Ha desarrollado su trabajo en contextos escolares que abordan la diversidad desde una perspectiva de derechos, sus prácticas pedagógicas han incluido el acompañamiento de estudiantes con discapacidad múltiple y autismo. Actualmente se encuentra trabajando en el Colegio Claudio Matte de Viña del Mar.

Catalina Troncoso Márquez es educadora diferencial con mención en Discapacidad Intelectual. Egresada de la Universidad de Playa Ancha, se encuentra trabajando en el Colegio Nacional de Villa Alemana. Su enfoque investigativo es la autonomía de adultos con discapacidad intelectual, el desarrollo de habilidades para la inclusión laboral y la vida diaria, basándose en un enfoque de derechos.

Sus prácticas pedagógicas se han llevado a cabo en contextos de escuelas especiales, en talleres laborales con adultos desde los 17 a 26 años y en PIE de escuela regular, velando por la autonomía e inclusión de los estudiantes al sistema educativo y sus vidas diarias.

Francisca Lorena Tello Rojas, egresada de la universidad de Playa Ancha ubicada en la región de Valparaíso, bajo el título de educadora diferencial, licenciada en educación y con mención en Discapacidad intelectual. Se desempeña actualmente en el Colegio Nacional, una escuela regular con Programa de integración escolar ubicada en la comuna de Villa Alemana, atiende múltiples niveles y diversidad de estudiantes.

El foco investigativo radica en la autonomía de las personas en situación de discapacidad, el cómo ellos puedan desempeñarse en su vida laboral y en las actividades de la vida diaria, teniendo como principal visión un enfoque de derechos.

Christian Cevallos es actualmente docente de la Facultad de Educación de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. Ha impartido clases de Sociedad y política educativa, Sistemas y contextos educativos, Evaluación Educativa, Culturas y pedagogías. Realizó sus estudios en la Universidad de la Santa Cruz de Roma y en la Universidad de Ginebra.