

Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. AÑO VI,
No. 11. ENERO-JUNIO DE 2024. ISSN: 2683-2143.

Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
AÑO VI, No. 11, ENERO-JUNIO DE 2024
ISSN: 2683-2143



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
RECTOR

Mtro. JESÚS IGNACIO RODRÍGUEZ BEJARANO
SECRETARIO GENERAL

DR. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER H. CONTRERAS OROZCO
DIRECTOR

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

COMITÉ EDITORIAL

DR. JAVIER H. CONTRERAS OROZCO
DIRECTOR

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA
EDITOR

M.I.E. ARTURO IVÁN RUIZ DOMÍNGUEZ
EDITOR ADJUNTO

M.H. VÍCTOR MANUEL CÓRDOVA PEREYRA
ASESOR EDITORIAL

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL

LIC. LUIS FERNANDO RANGEL FLORES

TRADUCCIÓN

LIC. ANA TERESA ARREDONDO URIBE (INGLÉS)

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA (PORTUGUÉS)

Q V A D R A T A

CONSEJO ASESOR

DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

DRA. SARA POOT HERRERA

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS.

DRA. MAGALI VELASCO VARGAS

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

DR. ROBERTO SÁNCHEZ BENÍTEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ.

DR. HÉCTOR CATALDO GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, SANTIAGO DE CHILE.

DRA. ROXANA RODRÍGUEZ ORTIZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

DR. PABLO BRESCIA

UNIVERSIDAD DEL SUR DE FLORIDA, ESTADOS UNIDOS.

DR. LUCIANO PRADO DA SILVA

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO, BRASIL.

DR. ROLANDO PICOS BOVIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.

DR. CLAUDIO PAOLINI VINCENTI

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. MONTEVIDEO, URUGUAY.

DISEÑO:

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA

FOTOGRAFÍA DE PORTADA:

REYSLA FISHER/UNSPLASH

QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Hmanidades año VI, número 11, enero-junio de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3844, www.ffyl.uach.mx. Editor responsable: Daniel Arturo Almeida Trasviña. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: agosto de 2024.

Todos los contenidos de *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Hmanidades* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia:



CONTENIDO

APORTES

LA MEMORIZACIÓN MUSICAL EN
PIANISTAS MEXICANOS Y ESPAÑOLES 13

Miriam Herrera Cedillo

Universidad Autónoma de Chihuahua

LA RUPTURA DE LA CUARTA PARED COMO
APROPIACIÓN DE LA NARRATIVA DIGITAL POR PARTE
DE LOS RECEPTORES 31

Maribel Maldonado Alcocer

Universidad Autónoma de Nuevo León

CARACTERIZACIÓN DEL ESPACIO CARCELARIO.
NOTAS ETNOGRÁFICAS DE LA PRISIÓN FEMENIL DE
NAYARIT 53

Jordan Vladimir Tello Ibarra

Universidad Autónoma de Nayarit

MIGRACIÓN CON ROSTRO DE MUJER. UNA VISIÓN IN-
TERPRETATIVA DESDE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN
LAS ARTES (IBA) 69

Juan Arturo Mila Maldonado

Universidad de Santiago Compostela

CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN
PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APREN-
DIZAJE: VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA 95

Emilio José Chocobar Reyes

Colegio Profesional de Economistas de Piura

**CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN
PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APREN-
DIZAJE: VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA**

95

Emilio José Chocobar Reyes

Colegio Profesional de Economistas de Piura

RESEÑAS

**LA QUEMA DE LA CORRESPONDENCIA
DE ROBERTO RANSOM**

117

Jorge Alan Flores Flores

Universidad Autónoma de Chihuahua

A P O R T E S

LA MEMORIZACIÓN MUSICAL EN PIANISTAS MEXICANOS Y ESPAÑOLES

Miriam Herrera Cedillo Doctora en Educación Musical por la Universidad de Granada con mención Cum Laude, DEA en Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar (UGR) en el año 2014. Ha realizado diversas estancias de investigación en el extranjero: en junio de 2010 en la ciudad de Melilla, España, en la Facultad de humanidades y artes plásticas de la Universidad de Granada. Posteriormente en 2014 realizó otra estancia de investigación en la Universidad Complutense de Madrid, España y finalmente en el 2015 realizó una estancia postdoctoral en la facultad de educación de la Universidad complutense de Madrid. Ha publicado artículos científicos en diversas revistas académicas; asimismo, es revisora de artículos científicos en la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical de Madrid, España.

Actualmente, es Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Artes en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. En esta misma facultad ha sido maestra de piano y ensamble instrumental en la licenciatura en Música, también ha impartido la cátedra de seminario de investigación en la Maestría en Artes que está dentro de la misma Facultad. En la actualidad se dedica a continuar con

proyectos de investigación, así como a impartir clases de piano, laboratorio de teclados, psicología de la música, Instrumentación didáctica y educación musical en la licenciatura en música. Su línea de investigación se centra en analizar el proceso de aprendizaje y cognición musical dentro del contexto educativo musical superior.

La memorización musical en pianistas mexicanos y españoles

Musical memorization in Mexican and Spanish pianists

Memorização musical em pianistas mexicanos e espanhóis

Miriam Herrera Cedillo

Universidad Autónoma de Chihuahua

miriampiano7@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación se centra en estudiar el uso de las estrategias de diferentes tipos de memoria que utilizan los estudiantes de piano de educación superior. Se hace una comparación entre dos grupos de participantes: estudiantes de piano mexicanos y estudiantes de piano españoles, pertenecientes a dos instituciones de educación superior de México y una institución superior de España. Específicamente se aborda el aprendizaje de la memorización de su repertorio pianístico, utilizando un cuestionario como instrumento de medida. Los Análisis de Varianza por promedio de tipo de memoria y país, muestran que las diferencias más significativas se encontraron en las categorías de memoria analítica y estrategias personales de estudio de la memorización. Los resultados demuestran que hay distintos énfasis en las prácticas habituales de la memorización en el piano, entre ambos grupos de estudiantes de esta investigación. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas por variable de género; los resultados más significativos reflejan que las mujeres utilizan con mayor frecuencia las estrategias de memoria visual y de memoria analítica.

Palabras clave: : Pianistas, Memoria visual, Memoria auditiva, Memoria kinestésica, Memoria analítica, Estrategias personales de estudio.

ABSTRACT

This research focuses on studying the use of different types of memory strategies used by higher education piano students. A comparison is made between two groups of participants: Mexican piano students and Spanish piano students, belonging to two higher education institutions in Mexico and one higher institution in Spain. Specifically, learning to memorize your piano repertoire is addressed, using a questionnaire as a measurement instrument. The Analysis of Variance by average type of memory and country shows that the most significant differences were found in the categories of analytical memory and personal strategies for studying memorization. The results show that there are different emphases in the usual practices of memorization on the piano, between both groups of students in this research. On the other hand, significant differences were found by gender variable. The most significant results reflect that women use visual memory and analytical memory strategies more frequently.

14 *Keywords:* pianists, visual memory, auditory memory, kinesthetic memory, analytical memory, personal study strategies.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco estudar o uso de diferentes tipos de estratégias de memória utilizadas por estudantes de piano do ensino superior. É feita uma comparação entre dois grupos de participantes: estudantes de piano mexicanos e estudantes de piano espanhóis, pertencentes a duas instituições de ensino superior no México e a uma instituição superior em Espanha. Especificamente, aborda-se aprender a memorizar seu repertório pianístico, utilizando um questionário como instrumento de medida. As Análises de Variância por tipo médio de memória e país mostram que as diferenças mais significativas foram encontradas nas categorias de memória analítica e estratégias de estudo da memorização pessoal. Os resultados mostram que existem diferentes ênfases nas práticas habituais de memorização no piano, entre os dois grupos de alunos desta pesquisa. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas por variável sexo; Os resultados mais significativos refletem que as mulheres utilizam com mais frequência estratégias de memória visual e de memória analítica.

Palavras-chave: Pianistas, Memória visual, Memória auditiva, Memória cinestésica, Memória analítica, Estratégias de estudo pessoal

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se describe cómo aprenden a memorizar las partituras los estudiantes de piano que se encuentran en cursos de nivel superior, momento en el que es necesario incrementar su capacidad de memorización para poder abordar el estudio de un repertorio de mayor complejidad. En este instante, el pianista tiene que completar su formación y adquirir las destrezas necesarias para interpretar las obras musicales sin la presencia de la partitura.

La memorización es una parte esencial en el estudio de cualquier especialidad vocal e instrumental. Esta actividad se va desarrollando progresivamente y en ella intervienen determinados procesos perceptivos que implican la utilización de diferentes sentidos que están asociados a cada tipo de memoria. Es así como el músico tiene que desarrollar en su formación como intérprete la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica. El trabajo y profundización en el estudio de cada una de ellas determinará un mayor o menor grado de memorización de la obra (Ginsborg, 2004).

Durante el aprendizaje pianístico, resulta necesario desarrollar el estudio de la memorización desde que el músico percibe y es capaz de decodificar la información musical (Chaffin, Imreh, & Crawford, 2012; Wristen, Evfans, & Stergiou, 2006). Para retener los pasajes musicales de la obra es necesario establecer una rutina de estudio que permita al pianista recordar el contenido musical de forma global, por medio de la asociación y disociación de las estructuras musicales (Chaffin & Logan, 2006). Así, en el aprendizaje de la memorización es necesario definir y organizar la manera en la que se va a trabajar para asimilar la música contenida en la partitura (McPherson, 2005; Segalowitz, Cohen, Chan, & Prieur, 2001).

Además, Bernal (2009) menciona la necesidad de concretar y estructurar el estudio de la memorización de forma consciente y conforme a un régimen de estudio adecuado, tomando en cuenta una dosificación adecuada del tiempo de práctica, enfocando la atención en la resolución de diversos objetivos de aprendizaje de la memorización de la obra. Por ello, es importante implementar una metodología en base a las distintas estrategias de la memoria musical ya mencionadas.

FORMACIÓN PIANÍSTICA EN LAS DIVERSAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Por otro lado, los alumnos que acceden a los estudios musicales superiores en México, presentan perfiles de ingreso muy diferentes, por lo que el currículo de la Licenciatura de Música aborda diversos conte-

nidos sobre la enseñanza musical, solista intérprete, música de cámara o dirección orquestal, entre otros. Los contenidos propuestos en la carrera pueden tratarse con diferentes objetivos y estrategias de estudio en el piano, tomando como base la imitación instrumental y la creatividad, que permitan al estudiante tomar sus propias decisiones de acuerdo a la diversidad de estrategias y la práctica consciente y disciplinada (Cremaschi, 2011).

16 Por otra parte, la Escuela superior de España que participa en esta investigación tiene como misión apoyar a jóvenes de mayor talento en su desarrollo personal y artístico, asimismo tiene el objetivo de acercar la mejor música a todos los públicos. La creatividad y calidad en la música, son principios pedagógicos fundamentales en esta institución de educación superior. El programa de música se trata de estudios instituidos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y el Plan Bolonia que son equiparables a un título universitario de Grado, según establece el artículo 54 de la LO 2/2006 de Educación (Escuela superior de Música Reina Sofía, 2023). El programa se llama “Grado en música con especialidad en interpretación” su duración es de 4 años y/o 4 cursos académicos. Esta formación es previa a otras como el máster que se ofrecen dentro de la misma institución. A diferencia de los programas académicos de la licenciatura en Música en las instituciones participantes de México, aquí se centra en ver como se complementa la formación instrumental dentro de otras áreas como son acompañamiento de danza, repertorio solista contemporáneo, dúo de pianos, entre otras, por lo que se puede concluir que es una formación más integradora con un campo laboral existente en la actualidad.

Por último, es importante señalar que la formación instrumental de piano que se imparte en las tres instituciones participantes en esta investigación, dos de estas son escuelas superiores que se encuentran en la ciudad de México y la otra escuela de formación superior en música se encuentra en la ciudad de Madrid, España.

Metodología

En esta investigación se empleó la metodología empírico-analítica de tipo descriptivo para abordar el desarrollo de la competencia de la memoria musical y el estudio de las estrategias de memoria más utilizadas por los estudiantes de piano. Esta investigación se realizó durante el período comprendido de Septiembre-diciembre 2015.

Para recabar los datos de este estudio, se utilizó un cuestionario al que respondieron 95 estudiantes de piano de 3 instituciones de Educación Superior pertenecientes a México y España, estas instituciones cuentan con un programa de Licenciatura de Música, especialidad Piano.

Los objetivos planteados en esta investigación

Valorar en qué grado los estudiantes de piano utilizan estrategias de estudio de la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica, examinando las diferencias de memorización musical entre estudiantes mexicanos y españoles.

Analizar cuáles son las diferencias significativas más relevantes por promedio de tipo de memoria y país y describirlas.

Examinar si existen diferencias según la variable de género de los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los estudiantes por variable de género.

Tabla 1. Distribución de los participantes por variable género.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	56	58.9%	58.9%	58.9%
Mujer	39	41.1%	41.1%	100%
Total	95	100%	100%	

17

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los estudiantes por centro educativo, dos pertenecientes a México (Escuela nacional de música de la UNAM y Escuela superior de Música) y un centro educativo perteneciente a España (Escuela superior de música Reina Sofía).

Tabla 2. Distribución de los estudiantes por centro educativo.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Escuela nacional de música (UNAM)	36	37.9%	37.9%	37.9%
Escuela Superior de música (CENART)	23	24.2%	24.2%	62.1%
Escuela Superior de Música Reina Sofía	36	37.9%	37.9%	100%

Total	95	100%	100%
-------	----	------	------

Dado que se harán comparaciones entre los dos grupos de estudiantes mexicanos y españoles sobre su proceso de memorización musical, se utilizaron los análisis ANOVA para determinar las diferencias científicamente probadas entre ambos grupos de estudiantes.

Discusión y Resultados

Los resultados que se describirán a continuación están relacionados con cada uno de los objetivos planteados en este trabajo de investigación, así pues, según el primer objetivo de estudio que se basa en “valorar en qué grado los estudiantes de piano utilizan estrategias de estudio de la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica, examinando las diferencias de memorización musical entre estudiantes mexicanos y españoles”, se muestran los siguientes resultados en las siguientes tablas de estadísticos descriptivos de cada tipo de memoria:

18

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la categoría: Estudio de la memoria visual. México: (M= 3.91, DE= .845); España: (M=4.06, DE=.697).

ITEMS	<i>México Media</i>	<i>DE</i>	<i>España Media</i>	<i>DE</i>
I.1. Si olvido un fragmento de la obra musical mientras la estoy interpretando, solamente tengo que mirar una nota o acorde en la partitura para poder continuar.	3.44	.952	3.53	1.161
I.2. Escribo en la partitura señales visuales que me ayudan a recordar las notas de la frase musical que vienen a continuación.	2.76	1.524	2.35	1.593
I.3. Se me hace difícil recordar un pasaje de una obra si no soy capaz de tener una imagen mental de las notas musicales que la componen.	2.69	1.290	2.76	1.458
I.4. Estudio una obra interpretándola desde el principio hasta el final, aunque tenga que mirar la partitura.	3.22	1.301	3.09	1.331
I.5. Puedo detenerme en una parte de la obra e imaginar en qué punto de la partitura me he quedado.	3.69	1.021	4.20	1.079

I.6. Puedo visualizar mentalmente la partitura de la obra cuando la he memorizado.	3.75	1.044	4.03	1.087
--	------	-------	------	-------

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre

Este apartado comienza explicando los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de las respuestas de los participantes sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la memoria visual segmentado por país: México y España.

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos para el estudio de la memoria visual. Las puntuaciones medias más altas en México se obtuvieron para el ítem que dice “Puedo visualizar mentalmente la partitura de la pieza musical cuando la he memorizado” ($M = 3,75$), mientras que en España este ítem ocupa el segundo lugar ($M=4.03$) y el ítem que afirma “Puedo detenerme en una parte de la pieza e imaginar qué parte de la partitura estoy tocando” México obtiene una puntuación de ($M= 3,69$); mientras que en España este ítem ocupa el primer lugar con ($M= 4.20$). El promedio general de la media en esta categoría de memoria visual para México fue de 3.91 ($DE = .845$), por otro lado, la media general en España para esta categoría fue de 4.06 ($DE = .697$).

En general, no resultaron diferencias significativas para ambos grupos de estudiantes mexicanos y españoles dentro de esta categoría de memoria visual.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la categoría: Estudio de la memoria auditiva. México: ($M= 2.97$, $DE= .743$); España: ($M=2.86$, $DE=.697$).

ITEMS	<i>México Media</i>	<i>DE</i>	<i>España Media</i>	<i>DE</i>
I.7. Si tengo una pérdida de memoria en la interpretación de una obra musical, canto externa o internamente la sección antes de interpretarla de nuevo.	3.08	1.208	2.40	1.090
I.8. Cuando memorizo una obra musical, me preocupa que pueda olvidarla debido a que las condiciones acústicas del salón donde la interpretaré sean diferentes a las de mi lugar de estudio habitual.	1.75	1.027	2.06	1.454
I.9. Escuchar la interpretación de otros pianistas me ayuda a memorizar la obra musical.	3.17	1.367	3.18	1.336

I.10. Pongo a prueba mi memoria cantando y tarareando externa o internamente la obra que tengo que memorizar.	3.31	1.290	3.75	1.180
I.11. Vocalizo los ritmos y la melodía de una obra musical cuando la estoy memorizando.	3.59	1.116	2.91	1.147

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre

La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos de la memoria auditiva. Como se puede observar, las puntuaciones medias más altas en México se encuentran en el ítem “Vocalizo los ritmos y la melodía de una obra musical cuando la estoy memorizando” (M = 3.59), seguido del ítem “pongo a prueba mi memoria cantando y tarareando externa o internamente la obra que tengo que memorizar” (M = 3.31), mientras que en España, las puntuaciones de la media más alta se obtuvieron en el ítem “Pongo a prueba mi memoria cantando y tarareando externa o internamente la obra que tengo que memorizar” (M= 3.75); seguido del ítem “Escuchar la interpretación de otros pianistas me ayuda a memorizar la obra musical (M= 3.18). La puntuación media de esta categoría en México fue 2.97 (DE = .743); para España 2.86 (DE= .697).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la categoría: Estudio de la Memoria kinestésica México: (M= 2.53, DE= .598); España: (M= 2.58, DE= .572).

ITEMS	<i>México Media</i>	<i>DE</i>	<i>España Media</i>	<i>DE</i>
I.12. Pongo a prueba mi memoria digitando la obra sobre una superficie plana, sin utilizar el piano.	2.61	1.273	2.67	1.331
I.13. Asigno una digitación a la obra musical al comienzo del estudio, antes de interpretarla en el piano.	3.53	1.344	3.31	1.338
I.14. Al sentir que mis dedos no se controlan durante la interpretación, sé que voy a tener una falla de memoria.	3.32	1.151	3.67	1.216

I.15. Cuando interpreto una obra de memoria me preocupa que pueda olvidar las notas de la partitura debido a que mis músculos se tensan si estoy nervioso.	2.93	1.201	3.17	1.224
I.16. Planeo anticipadamente mis movimientos corporales para reforzar la memorización de una obra musical.	2.85	1.424	2.63	1.330
I.17. Me anoto la digitación en la partitura mediante el empleo de aquellos “dedos clave” para la realización del pasaje.	3.95	1.121	3.34	1.349

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre

La Tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos de la memoria kinestésica. Como se puede observar, las puntuaciones medias más altas en México se encuentran en el ítem “me anoto la digitación en la partitura mediante el empleo de aquellos dedos clave para la realización del pasaje” ($M = 3.95$), seguido del ítem “asigno una digitación a la obra musical al comienzo del estudio, antes de interpretarla en el piano” ($M = 3.53$), mientras que en España, las puntuaciones de la media más alta se obtuvieron en el ítem “al sentir que mis dedos no se controlan durante la interpretación, sé que voy a tener una falla de memoria” ($M = 3.67$); seguido del ítem “me anoto la digitación en la partitura mediante el empleo de aquellos dedos clave para la realización del pasaje” ($M = 3.34$). La puntuación media de esta categoría en México fue 2.53 ($DE = .598$); para España 2.58 ($DE = .572$).

21

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la categoría: Estudio de la Memoria analítica. México: ($M = 4.01$, $DE = .727$); España: ($M = 3.27$, $DE = .629$).

ITEMS	<i>México Media</i>	<i>DE</i>	<i>España Media</i>	<i>DE</i>
I.18. Divido la obra en secciones y me centro en memorizar cada una con el tempo correspondiente.	4.19	1.042	3.61	1.103
I.19. Compruebo mi memoria interpretando cada sección de la obra varias veces antes de practicar otra sección.	3.93	.907	3.56	1.081

I.20. Análisis “integralmente” la obra para entenderla y facilitar-me su memorización.	3.75	1.372	2.55	1.348
I.21. Relaciono los pasajes musicales que se repiten exactamente o en distinta tonalidad, así como los que se basan en fórmulas conocidas, como escalas, arpeggios, etc.	4.24	1.072	3.11	1.430
I.22. Comienzo la interpretación de la obra musical en cualquier punto de la misma, comprobando así si se da una buena memorización.	4.00	1.155	3.65	1.228

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre

22

La Tabla 6 muestra los estadísticos descriptivos de la memoria analítica. Como se puede observar, las puntuaciones medias más altas en México se encuentran en el ítem “Relaciono los pasajes musicales que se repiten exactamente o en distinta tonalidad, así como los que se basan en fórmulas conocidas, como escalas, arpeggios, etc.” (M = 4.24), seguido del ítem “Divido la obra en secciones y me centro en memorizar cada una con el tempo correspondiente.” (M = 4.19), en cambio, los resultados de España, reflejan que las puntuaciones de la media más alta se obtuvieron en el ítem “Comienzo la interpretación de la obra musical en cualquier punto de la misma, comprobando así si se da una buena memorización.” (M= 3.65); seguido del ítem “Divido la obra en secciones y me centro en memorizar cada una con el tempo correspondiente.” (M= 3.61). La puntuación media de esta categoría en México fue M= 4.01 (DE= .727); en España, M= 3.27 (DE= .629).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la categoría: Estrategias personales de estudio de la memorización. México: (M= 3.57, DE= .680); España: (M= 3.30, DE= .421).

ITEMS	México Media	DE	España Media	DE
I.23. Si en la práctica de la memorización de una obra para su posterior interpretación en público tengo un fallo de memoria, disimulo el error y continúo tocando la pieza hasta el final.	4.12	1.131	3.56	1.275

I.24. Trabajo la memorización de las obras de una manera regular y gradual, conforme a la práctica diaria.	4.03	1.134	3.86	1.099	
I.25. Sí tengo un fallo de memoria mientras trabajo una obra, comienzo de nuevo desde el principio.	2.59	1.233	2.26	1.120	
I.26. Habitualmente, memorizo las partituras que estoy aprendiendo.	4.12	1.052	4.39	.903	
I.27. Planifico mi práctica de memorización, tomando como base un tiempo determinado en días o semanas, un número de compases diarios, etc.	3.10	1.410	3.79	1.219	
I.28. Realizo ejercicios previos de relajación y concentración para mejorar la memorización de la partitura.	3.25	1.481	2.06	1.187	23
I.29. Utilizo una combinación de tipos de memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica para memorizar las partituras.	3.83	1.315	2.89	1.304	

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre; 5= Siempre

La Tabla 7 muestra los estadísticos descriptivos de las estrategias personales de estudio de la memorización. Como se puede observar, las puntuaciones medias más altas en México se encuentran en el ítem “Si en la práctica de la memorización de una obra para su posterior interpretación en público tengo un fallo de memoria, disimulo el error y continúo tocando la pieza hasta el final.” (M = 4.12), también con la misma puntuación el ítem “Habitualmente, memorizo las partituras que estoy aprendiendo.” (M = 4.12), en cambio, en España, las puntuaciones de la media más alta se obtuvieron en el ítem “Habitualmente memorizo las partituras que estoy aprendiendo.” (M= 4.39); seguido del ítem “Trabajo la memorización de las obras de una manera regular y gradual, conforme a la práctica diaria.” (M= 3.86). La puntuación media de esta categoría en México fue M= 3.57 (DE= .680); en España, M= 3.30 (DE= .421).

Respecto al segundo objetivo de este estudio, que es referente a “Analizar cuáles son las diferencias significativas más relevantes por promedio de tipo de memoria y país y describirlas”, se realizaron los

Análisis de Varianza (ANOVA) por promedio de inteligencia y país, los cuales indican en general, que las diferencias más significativas resultaron estar dentro de las categorías de la memoria analítica y las estrategias personales de estudio, lo cual se puede afirmar con un 95% de confianza, tal y como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 8. ANOVA Memoria analítica

Memoria analítica promedio					
	Suma de	gl	Media cua-	F	Sig.
	cuadrados		drática		
Entre grupos	10.740	1	10.740	22.165	.000
Dentro de grupos	41.672	86	.485		
Total	52.413	87			

Tabla 9. ANOVA Estrategias personales de estudio

24

Estrategias personales de estudio promedio

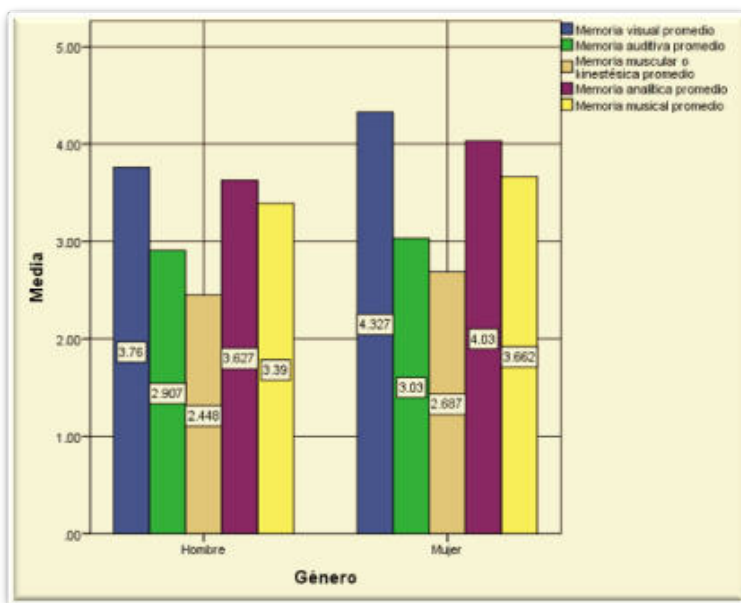
	Suma de	gl	Media	F	Sig.
	cuadrados		cuadrática		
Entre grupos	1.570	1	1.570	4.317	.041
Dentro de grupos	32.374	89	.364		
Total	33.945	90			

Como se puede observar en los análisis de varianza (ANOVA), el grado de significación para la memoria analítica corresponde; $p = .000$, $F = 22.165$; para la categoría de estrategias personales de estudio, $p = .041$, $F = 4.317$, lo que demuestra que hay grandes diferencias significativas en ambos grupos de estudiantes mexicanos y españoles para estos tipos de memoria. En la descripción del objetivo anterior para estas categorías de memoria, se especifica que a los estudiantes mexicanos les gusta utilizar más las estrategias de memoria analítica, en especial las estrategias de relacionar los pasajes musicales que se repiten exactamente o en distinta tonalidad, así como los que se basan en fórmulas conocidas, como escalas, arpeggios, etc., y dividir la obra en secciones y para centrarse en memorizar cada una con el tempo correspondiente.

Por otro lado, en las estrategias personales de estudio de la memorización, se describe que a los estudiantes de piano mexicanos les gusta utilizar con más énfasis las estrategias de “Si en la práctica de la memorización de una obra para su posterior interpretación en público tengo un fallo de memoria, disimulo el error y continuo tocando la

pieza hasta el final”, también con el mismo énfasis la estrategia: “Habitualmente, memorizo las partituras que estoy aprendiendo.”

Por último, respecto al tercer objetivo de este estudio que se refiere a “Examinar si existen diferencias según la variable de género de los estudiantes”, se muestra en el siguiente gráfico las diferencias de esta variable de estudio:



25

Como se puede observar, este gráfico describe las medias generales por tipo de memoria y variable de género de los estudiantes. En general, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en los diferentes tipos de memoria.

Las diferencias más significativas se encuentran en la categoría de memoria visual hombres $M= 3.76$ y mujeres $M= 4.327$; demostrando que las mujeres tienen mayor énfasis al utilizar las estrategias de memoria visual en su práctica habitual en el piano; también hay una diferencia significativa en el resultado de la memoria analítica, hombres $M= 3.627$ y mujeres $M= 4.03$, lo cual refleja de nuevo, que las mujeres utilizan con más frecuencia las estrategias correspondientes a la categoría de la memoria analítica.

Respecto al apartado anterior, se pueden inferir varias conclusiones de este estudio:

Respecto a los dos primeros objetivos de estudio: Valorar en qué grado los estudiantes de piano utilizan estrategias de estudio de la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica, examinando las diferencias de memorización musical entre estudiantes mexicanos y español-

les y “Analizar cuáles son las diferencias significativas más relevantes por promedio de tipo de memoria y país y describirlas, se puede inferir que los estudiantes mexicanos necesitan incluir con más frecuencia en su práctica habitual del piano las estrategias de memoria analítica y estrategias personales de estudio, debido a que los programas académicos de piano de la licenciatura en Música de las instituciones que participan, describen el uso de dichas estrategias como recursos de aprendizaje o recursos didácticos fundamentales para el desarrollo del aprendizaje de la memorización de la partitura de piano, además como menciona Cremaschi (2011) sobre los contenidos propuestos en la carrera, en los cuales se permite que el estudiante adopte una creatividad y toma de sus propias decisiones al memorizar las piezas de piano en su práctica habitual.

26 Respecto al tercer objetivo: “Examinar si existen diferencias según la variable de género de los estudiantes”, se puede inferir que las mujeres necesitan utilizar con más frecuencia las estrategias de memoria visual, esto puede ser debido a las diferencias neuropsicológicas entre ambos géneros, ya que como mencionan algunos estudios, las mujeres desarrollan en mayores dimensiones la memoria y aprendizaje verbal, así como la memoria visual de objetos y localización espacial. (Dadín, 2013). También puede explicarse en la importancia que implica el fenómeno visual durante el aprendizaje de la partitura, conforme a las afirmaciones de Aristizabal (2007), quien señala que la habilidad espacial implica el reconocimiento visual de los elementos que se disponen en el pentagrama y su relación, como son la identificación de la distancia y proximidad entre los distintos intervalos musicales, todo ello asociado a su ejecución con el instrumento.

Por otro lado, también las mujeres acostumbran con más regularidad adoptar las estrategias de memoria analítica en su práctica habitual, lo cual puede reflejar que las mujeres, consideran importante adoptar diferentes formas de visualizar y entender la música, debido a que mediante las estrategias de memoria analítica, ellas pueden asimilar las relaciones musicales y memorizar la obra que se interpreta con un mayor entendimiento de los esquemas musicales que la componen (Aiello, 2003). También esto podría explicarse, en que las mujeres consideran importante reproducir mentalmente la partitura musical mediante el análisis, siendo imprescindible el observar, segmentar y separar los inicios y finales de las frases y secciones de la obra para aprenderla de forma secuenciada y estructurada (Soulez, Rodet & Schwarz, 2003).

Finalmente, todo lo que se ha encontrado en esta investigación ha respondido a los objetivos planteados dentro de la metodología, de

manera contundente y eficaz, permitiendo conocer los aspectos más relevantes dentro del proceso de memorización de los estudiantes de piano mexicanos y españoles, mismos que han participado en esta investigación.

Aporte que supondrá en el campo científico correspondiente

En este estudio se pretendió averiguar y reflexionar sobre cómo los alumnos de piano de dos Instituciones educativas de nivel superior en la Ciudad de México y una escuela superior de enseñanza musical de la ciudad de Madrid, España; entienden y desarrollan distintas modalidades sensoriales de estudio, lo que servirá para determinar si el ámbito musical superior en México y España, realmente contribuye a que se mejoren los aspectos que intervienen en un mejor desenvolvimiento durante la interpretación musical de memoria. ■

27

REFERENCIAS

- AIELLO, R. (2003). The importance of metacognition research in music. In R. Kopiez, A. Lehmann, C. Wolther, I. & Wolf, C. (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference* (pp. 656-658). New York, EEUU: ESCOM.
- ARISTIZABAL, L. (2007). La percepción musical consciente en la educación no formal para niños. *El Artista*, 4, 82-101.
- BERNAL, A. (2009). Criterio pedagógico general en la enseñanza pianística. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANTONIO_BERNAL_1.pdf
- BROWN, R. M., & Palmer, C. (2012). Auditory-motor learning influences auditory memory for music. *Memory & Cognition*, 40(4), 567-578. doi: 10.3758/s13421-011-0177-x
- CHAFFIN, R., & Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 113-130.
- CHAFFIN, R., Imreh, G. & Crawford (2012). *Practicing perfection: Memory and Piano performance*. New York: Psychology Press.
- CREMASCHI, A. (2011). Identidad, motivación y objetivos en alumnos mexicanos de piano clásico: un análisis preliminar. *Proceedings of the 8th International Society for Music Education* (pp. 1-12). Tabasco, México: ISME. Recuperado de <http://www.alejandrocremaschi.com/isme/tr>

- bajoparapresentacion.pdf
- DADÍN, C. O. (2013). *Diferencias en memoria entre hombres y mujeres jóvenes sanos* (Doctoral dissertation, Universidad de Santiago de Compostela).
- ESCUELA Superior de Música Reina Sofía (2023). Recuperado de: <https://www.escuelasuperiordemusicareinasofia.es/>
- GINSBORG, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamson (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp.123-140). Oxford: Oxford University Press.
- KOPIEZ, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26. doi: 10.1177/0305735606059102
- MACMILLAN, J. (2004). Successful memorizing. *Piano Professional* (September 2004), 6-19. Recuperado de <http://www.jennymacmillan.co.uk/Memorising%20x%204%20for%20PP.pdf>
- 28 MAIDHOF, C., Vavatzanidis, N., Prinz, W., Rieger, M., & Koelsch, S. (2010). Processing expectancy violations during music performance and perception: An ERP study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(10), 2401-2413. doi:10.1162/jocn.2009.21332
- MCPHERSON, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35. doi: 10.1177/0305735605048012
- MEISTER, I. G., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpper, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind—an fMRI study on music imagery and performance in pianists. *Cognitive Brain Research*, 19(3), 219-228. doi: 10.1016/j.cogbrainres.2003.12.005
- OKSANEN, A. (2012). The digital learning environment of keyboard harmony—an established concept over 15 years. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 95-103. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.546
- PALMER, C. (2005). Sequence memory in music performance. *American Psychological Society*, 14(5), 247-250. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00374.x
- PFFORDRESHER, P. Q., & Palmer, C. (2006). Effects of hearing the past, present, or future during music performance. *Perception & psychophysics*, 68(3), 362-376. doi: 10.3758/BF03193683
- SEGALOWITZ, N., Cohen, P., Chan, A., & Prieur, T. (2001). Musical recall memory: Contributions of elaboration and depth of processing. *Psychology of Music*, 29, 139-148. doi: 10.1177/0305735601292004
- SOULEZ, F., Rodet, X., & Schwarz, D. (2003). Improving polyphonic and polyinstrumental music to score alignment. *Proceedings of International Conference on Music Information Retrieval* (pp. 1-6). Recuperado de http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/28/55/99/PDF/ISMIR_Soulez.pdf

- WILLIAMON, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press
- WRISTEN, B., Evfans, S., & Stergiou, N. (2006). Sight-reading versus repertoire performance on the piano: A case study using high-speed motion analysis. *Medical Problems of Performing Artists*, 21(1), 10-16. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=musicfacpub>



LA RUPTURA DE LA CUARTA PARED COMO APROPIACIÓN
DE LA NARRATIVA DIGITAL POR PARTE DE LOS RECEPTORES

Maribel Maldonado Alcocer.- Candidata a Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura, por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (generación 2021-2024). Maestra en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de Sonora (generación 2009-2011) y obtuvo el grado con la tesis titulada: *El pensamiento oral en Benzulul, Ciudad Real y Cuentos del desierto* (2012). Licenciada en Literaturas Hispánicas (2008) por la Universidad de Sonora (generación 2004-2008).

Ha publicado artículos de investigación en diversas revistas académicas. Sus principales líneas de investigación son: narrativa tradicional y narrativa digital, literatura hispanoamericana, cultura y semiótica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7896-2213>

La ruptura de la cuarta pared
como apropiación de la narrativa
digital por parte de los receptores
*The breaking of the fourth wall as
appropriation of the digital
narrative by the receivers*
A quebra da quarta parede como
apropriação da narrativa digital
pelos destinatários

Maribel Maldonado Alcocer

Universidad Autónoma de Nuevo León

maribel.maldonadoa@uanl.edu.mx

RESUMEN

El presente artículo es un acercamiento reflexivo e interpretativo a las posibles implicaciones y consecuencias de la utilización de la ruptura de la cuarta pared en las narrativas de los medios digitales de expresión dentro de la Red: como se manifiesta en las redes sociales y los videojuegos en línea. El análisis realizado se efectúa desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica, dentro de la metodología cualitativa de la investigación y del paradigma inductivo.

Se considera que el uso de esta técnica estética puede interpretarse como una forma de apropiación del espacio narrativo por parte de los usuarios, lectores y/o jugadores, independientemente si la disrupción es iniciada o motivada por los emisores o por los receptores, debido a las características intrínsecas de los nuevos medios digitales de comunicación, las cuales permiten que tal fenómeno se lleve a cabo desde ambas direcciones de comunicación (emisión y recepción).

Palabras clave: Cuarta pared, Ruptura, Narrativa digital, Apropiación, Co-creación.

ABSTRACT

This paper is a reflective and interpretative approach to the possible implications and consequences of the use of breaking the fourth wall in the narratives of the digital media of expression within the Net: how it manifests itself in social networks and video games in line. The analysis effected is carried out from the perspective of philosophical hermeneutics, within the qualitative research methodology and the inductive paradigm.

It is considered that the use of this aesthetic technique can be interpreted as a form of appropriation of the narrative space by users, readers and/or players, regardless of whether the disruption is initiated or motivated by the senders or by the receivers, due to the intrinsic characteristics of the new digital communication media, which allow such a phenomenon to take place from both communication directions (emission and reception).

32

Keywords: Fourth wall, Breakup, Digital narrative, Appropriation, Co-creation.

RESUMO

Este artigo é uma abordagem reflexiva e interpretativa sobre as possíveis implicações e consequências do uso da quebra da quarta parede nas narrativas dos meios digitais de expressão dentro da Internet: tal como se manifesta nas redes sociais e nos videogames em linha. A análise é realizada na perspectiva da hermenêutica filosófica, dentro da metodologia qualitativa da pesquisa e do paradigma indutivo.

Considera-se que a utilização desta técnica estética pode ser interpretada como uma forma de apropriação do espaço narrativo por parte dos utilizadores, leitores e/ou jogadores, independentemente de a ruptura ser iniciada ou motivada pelos emissores ou pelos receptores, devido à as características intrínsecas dos novos meios digitais de comunicação, que permitem que tal fenómeno se realize nos dois sentidos da comunicação (emissão e recepção).

Palavras-chave: Quarta parede, Quebra, Narrativa digital, Apropriação, Co-criação.

Se estima pertinente realizar una reflexión explicativa sobre los significados, implicaciones y consecuencias que se identifican en una muestra seleccionada de la narrativa mediática digital en donde se utiliza la técnica de la ruptura de la cuarta pared, debido al reciente y creciente auge de las redes sociales y de las plataformas y foros de videojuegos en línea, los cuales conforman comunidades epistemológicamente completas y complejas que entrañan distintas formas de convivencia y diferentes maneras de ver, interpretar y conocer la realidad y el mundo, y también de ser en este. Las muestras de ruptura son pruebas de que la creatividad y el protagonismo de los receptores cobra tal relevancia dentro de cada narración que es difícil negar el dominio casi absoluto de los usuarios sobre el contenido propio y ajeno de la narrativa publicada en estos espacios virtuales.

La noción de la cuarta pared se originó en el teatro como un consenso por medio del cual se estableció la existencia de una barrera o pared simbólica y metafórica que separa a los actores del público, simulando el muro faltante en el escenario del teatro. De esta forma, probablemente, se busca instaurar de manera formal y profesional el pacto de ficción y reforzar la suspensión de la incredulidad¹, los cuales, aunque ya existían no estaban total y unánimemente concretizados; y también se aspiraba a propiciar la actuación mucho más natural y desinhibida de los actores durante la representación. El primer autor que menciona este concepto en su obra *Discurso sobre la poesía dramática* (1758), es el escritor y filósofo francés Denis Diderot: "Imaginad justo al borde del teatro un gran muro que os separa del escenario: interpretad como si la tela no se levantara." (Diderot, 1758) [sic.] (Valero: 4). Tiempo después, también Stendhal ratificaría la existencia de este cuarto muro: "La acción ocurre en una sala en la que uno de los muros ha sido levantado por la varita mágica de Melpómene y ha sido sustituido por un hueco. Los personajes no saben que hay ahí un público". (Stendhal, 1823) [sic.] (Valero: 4).

Los dos escritores dan cuenta de la presencia simbólica de esta barrera imaginaria en el ámbito teatral; sin embargo, a pesar de ser los primeros autores en abordar el concepto del cuarto muro o pared en sus reflexiones y estudios sobre el género dramático de su época, se considera que el concepto de la cuarta pared, el consenso ético-estético que esta conlleva y su formalización son obra de André Antoine: "Aunque la idea de una escena cerrada en sí misma puede rastrearse

1. El principio enunciado por Wordsworth y Coleridge "The willing suspension of disbelief", en *Lyrical Ballads* (1798): "[...] Coleridge called for "That willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith." By this he meant that the reader will accept the poem on its own terms, temporarily giving over to the author's vision of the world long enough to appreciate the work" (Gordon).

en Diderot y en Stendhal, la noción de cuarta pared es adjudicada a André Antoine² (Mauro: 529). Por lo tanto, se puede afirmar que el acuerdo formal en el cual consiste la cuarta pared fue creado por el director y crítico teatral francés André Léonard Antoine (1858-1943), entre finales del siglo XIX (después de 1880) y principios del siglo XX (entre 1900 y 1904), en el teatro realista y naturalista francés, para después ser usado en el Teatro de Arte de Moscú, ya que: “Antoine enuncia la ‘teoría de la cuarta pared’, es decir del plano ocupado por el telón antes de la representación: al abrirse, el telón debe descubrir el decorado de un lugar y las actuaciones de sus habitantes como si acabaran de suprimir una de las paredes de una habitación” (Vilvandre: 247). El concepto de la cuarta pared fue oficialmente utilizado, aplicado y aterrizado, como un elemento teórico y metafórico esencial, en el teatro del director francés, a pesar de que sus predecesores ya habían mencionado la existencia de esta barrera invisible.

34

El acuerdo que se estableció y concretó gracias a la existencia del cuarto muro permitió que todos los involucrados en la representación de las obras teatrales (actores, directores, público, críticos, etc.) concibieran de manera muy natural esa separación entre los personajes y los espectadores, y por lo tanto entre el mundo de la ficción y el de la vida cotidiana o “real”:

[La cuarta pared es una] pared imaginaria que separa el escenario de la sala. En el teatro ilusionista (o naturalista), el espectador asiste a una acción que supuestamente acontece al margen de él, detrás de un muro traslúcido. El público es invitado a espiar a los personajes, los cuales a su vez se comportan como si el público no existiese, como si una cuarta pared les protegiese. [...] El realismo y el naturalismo [sic.] llevan hasta el extremo esta exigencia de separación entre escenario y sala, mientras que, en cambio, el teatro contemporáneo prefiere romper la ilusión, (re) teatraliza el escenario u obliga a la participación del público. [...] entre escenario y sala hay, a la vez, separación y límite, que entre ambos se establece un fuego cruzado y que de esta denegación nace el teatro. (Pavis: 105-106).

Al igual que sucedió en el teatro, también en el cine, en la literatura, la radio, la televisión y ahora en los nuevos medios y plataformas digitales de comunicación, expresión y sociabilización, la cuarta pared se estableció de manera inconsciente como un elemento básico e implícito en estos espacios y cumple la misma función de separar a los emisores de los receptores, y al mundo ficticio o representado de la realidad inmediata y/o cotidiana. Sin embargo, a pesar de que esta barrera es imaginaria y metafórica, existen diferentes técnicas para romperla o desintegrarla, de acuerdo con las intenciones que se persiguen y con

2. Véase también “Biografía de André Antoine” (2004) de Tomás Fernández y Elena Tamaro, en *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/antoine_andre.htm

las características intrínsecas del medio artístico o de comunicación donde se establezca la ruptura. En el artículo titulado “Rota una, rotas todas: La ruptura de la cuarta pared como nuevo canon narrativo” (2016), Jaime Oliveros García explica:

El gusto por lo «meta», por lo que provoque una reacción al público en la que se sienta parte de la obra de ficción lleva existiendo desde siglos atrás. [...] cualquiera podría observar el creciente uso popular de esta técnica. La transgresión, la ruptura del mundo de ficción para incluir al receptor como parte activa de la obra tiene una funcionalidad dual y complementaria. [...] por un lado, se pretende que el receptor reflexione acerca de los conceptos de veracidad, realidad y ficción de su propia persona. Pone al límite al receptor. Por otro lado, se intenta acercar a más público a la obra, mediante alusiones directas (que podríamos incluir dentro del campo de la cortesía positiva) a la lectora. (2).

El acto de disolución que se establece al traspasar y desintegrar esta barrera por medio de dirigirse o aludir directamente al receptor y gracias a distintos recursos autorreferenciales que se utilizan en cada narrativa, permite que se instaure esa doble función que explica Oliveros en la cita anterior: provocar la reflexión del público en torno a la naturaleza ficcional de la obra y en relación a sus nociones de realidad, verdad y ficción con respecto a sus propias vidas, y hacer más atractiva e interesante la propuesta artística y/o comunicativa para los receptores. En el artículo: “La grieta en la pantalla. Definición y análisis de la ruptura de la cuarta pared en el medio audiovisual” de Laro del Río Castañeda, el autor explica las dos condiciones esenciales en las cuales se establece la ruptura de la cuarta pared:

1. Ruptura... implica disrupción. Señala la aparición de un elemento incoherente en el mundo de ficción autónomo de cada obra; algo ha de «molestar» en la textualidad, en la sintaxis particular del filme.
2. ...de la cuarta pared supone reflexividad. Se refiere a una llamada de atención al espectador acerca del carácter artificioso de la obra cinematográfica y, por ende, una advertencia de la existencia de un pacto pragmático y convencional que todo receptor acepta de modo tácito al ver una obra de ficción. En definitiva, propone una reflexión sobre la ficción y la no-ficción, tomando como base su propia ficcionalidad. (404).

No todas las rupturas de la cuarta pared son iguales y tienen exactamente las mismas intenciones implícitas y explícitas, ni siquiera las que se realizan en el mismo medio artístico o de comunicación, sin embargo, las dos condiciones que el autor señala arriba sí son características esenciales para identificar el fenómeno de la desintegración del cuarto muro y estas deben cumplirse para que se pueda considerar como una disrupción real en la narración, independientemente de sus particularidades. Se podría afirmar que en cada medio artístico y de comunicación la ruptura de la cuarta

pared es como una remediación de los rompimientos originales³, la cual se refiere a:

Marshall McLuhan remarked that "the 'content' of any medium is always another medium. The content of writing is speech, just as the written word is the content of print, and print is the content of the telegraph [...]. As his problematic examples suggest, McLuhan was not thinking of simple repurposing, but perhaps of a more complex kind of borrowing in which one medium is itself incorporated or represented in another medium. [...] Again, we call the representation of one medium in another remediation, and we will argue that remediation is a defining characteristic of the new digital media. (Bolter y Grusin: 45)

36

En otras palabras, la remediación es el traslado de medios, productos culturales y artísticos o expresiones desde un espacio o medio tradicional, o del pasado, hacia uno nuevo, donde pierden ciertos rasgos que ya no necesitan y adquieren nuevas características de acuerdo con el sitio al cual emigraron, por ejemplo: las micro o minificciones en Twitter. Es decir que la ruptura del cuarto muro es una técnica transgresora que ha sido utilizada en el teatro y el cine, inicialmente, después se presentó en la radio, la televisión y ahora en las recientes tecnologías de la información y la comunicación, donde ha adoptado nuevas peculiaridades gracias a las características intrínsecas del soporte digital. Al parecer, el uso de esta técnica artística de interrupción apareció primero en el séptimo arte, ya que al realizar la búsqueda de las primeras obras de teatro y películas donde aparece la fractura del muro metafórico es más fácil localizar filmes más antiguos que hicieron uso de la ruptura⁴ que obras teatrales, las cuales corresponden a fechas un poco más recientes.

Si pensamos que la utilización de la desintegración de la cuarta pared en los nuevos medios y plataformas digitales de comunicación e interacción social guarda esa correspondencia esencial con las dos características fundamentales de la interrupción citadas arriba, pero que también debido al proceso de remediación posee peculiaridades nuevas y originales que le otorgan los nuevos espacios de expresión, me atreveré a asegurar que la intervención de los lectores, usuarios y consumidores de contenido digital llega a un nivel de participación y creatividad contundente que no solo les permite conseguir la ruptura de la cuarta pared desde su posición como receptores activos, sino que también pueden cocrear, recrear y apropiarse de una gran cantidad de contenido que se publica en estos espacios digitales, para editarlo y modificarlo desde una postura propositiva y creativa.

3. Como lo sugirió el Dr. Roberto Kaput González Santos en sus comentarios, críticas y recomendaciones en torno a los avances de la tesis de doctorado de mi autoría, el 26 de mayo de 2022.

4. "The Great Train Robbery de 1903 [...] fue una de las primeras películas en unir distintas secuencias mediante el montaje pero también puede ser considerada la primera ruptura de la cuarta pared" (Borrue)."

La alfabetización cibernética (electracy en la primera década del nuevo milenio) está a la orden del día, y el medio permite, de formas muy distintas, mantener un monólogo, un diálogo o incluso un trílogo entre cualquiera de los tres ejes que soportan el concepto literario: texto, autora y audiencia. Sin embargo, es muy notoria la agresividad con la que esta técnica se dirige a la lectora. La ruptura no aspira a ser silenciosa, sino que trata de reventar los esquemas de su lectura, forzando a abandonar una relación pasiva con el texto, provocando sorpresa y actividad. Pretende ser patente, y en ese ser patente, cuestionar y subvertir la relación tradicional con las obras. La planeada espontaneidad tiene como objetivo agredir mentalmente a la lectora, inmiscuirla directamente en el centro de la acción. El foco se enciende. La lectura es en directo. (Oliveros: 9-10)

En una parte importante de la narrativa digital que se expresa en redes sociales y videojuegos en línea, no solo se presenta el fenómeno de la ruptura para provocar la participación de los lectores, usuarios y jugadores, sino que este también se da desde la postura del receptor, desde la perspectiva del espectador, como una forma de apropiación del arte de narrar dentro del espacio digital, utilizando diversos modos de expresión narrativa: visual, textual, auditiva y la combinación de dos o todos estos recursos multimodales de relatar (hipermedia). Por ejemplo, en los memes⁵ difundidos en las redes sociales es muy común observar esta práctica artística:

37



(Daniel Cr: “El meme se lo robé a un men”. [Entrada de Facebook])

5. “Este concepto se ha trasladado a internet para describir ideas que se viralizan o son replicadas de forma masiva a través de las redes sociales, blogs, emails... y pasan de persona a persona de manera explosiva. [...] El formato de un meme puede ser una frase, una imagen, un vídeo o un concepto más abstracto. En general su temática es humorística rozando casi lo absurdo, aunque en ocasiones también se conviertan en pequeñas píldoras filosóficas” (“¿Qué es un meme?”). [Richard Dawkins] propone por primera vez en este ámbito el vocablo “meme” en un breve capítulo, en el cual explica su perspectiva sobre la forma en la que la cultura se transmite de manera similar a la información genética, básicamente en una lucha de conservación. [...] presenta una palabra que hace referencia a la unidad mínima de cultura transmisible o de imitación, retomando la palabra *Mimema* del griego, que significa: aquello que es imitado. [...] quería que dicha palabra fuera monosilábica y a su vez que se pareciera en sonido a “gene” lo cual lo llevo a reducirla a “meme”. (Albo: 6)

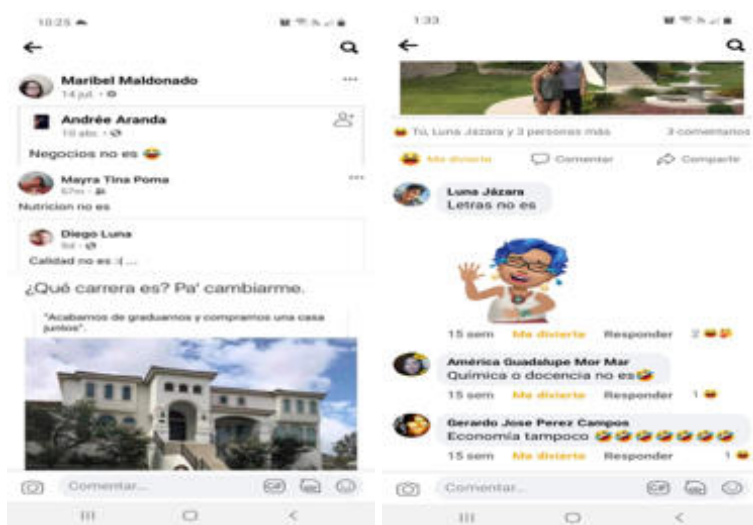
Analizando la imagen y la narración que en esta se expresa, se puede notar cómo la ruptura de la cuarta pared se establece a partir del comentario de un usuario, quien establece la interacción con el post original y su emisor, y sus palabras se vuelven parte integral de la publicación original, ampliando la significación e interpretación de la idea planteada por la imagen inicial. El o la usuaria que comentó el post también está participando de manera creativa y espontánea en su “co-creación”, por lo cual se apropia de la narración original, la continúa y modifica, con intenciones humorísticas, pero sin salirse de la información o guion planteado por la primera narración. Además, el receptor no solo invierte los papeles de comunicación y es capaz de participar con su creatividad en el meme, o de conformarlo como tal gracias a su comentario, sino que consigue la apropiación de este por medio de la elaboración de un mensaje gracioso que satiriza o parodia la apreciación reflexiva sobre las principales temáticas de la literatura representativa de estas potencias mundiales comparada con su supuesto equivalente interpretativo de la literatura latinoamericana, considerando la situación cultural, social, económica y política en la que se encuentran la mayoría de los países latinoamericanos en la actualidad.

Una de las principales funciones de los recientes medios digitales de comunicación y expresión artística, que ha permitido varios cambios de paradigmas y concepciones sobre el arte de narrar, sobre el proceso de interpretación y sobre la apropiación de los usuarios del contenido al que tienen acceso, es la superación y/o muerte de la figura legítima del autor individual y/o exclusivo de la obra:

Del mismo modo que, en la época moderna, el culto del autor es un resultado del individualismo y éste, a su vez, implica la instrumentalización de una serie de disciplinas encargadas de delimitar las fronteras del individuo (la psicología, la psiquiatría, las disciplinas forenses, etc.), en la era digital la propensión a las autorías anónimas es el resultado de una noción fragmentada de la identidad (o de una concepción de la identidad como avatar provisorio) y de las prácticas de descorporeización a que conllevan las comunicaciones mediadas por computadoras (CMC). (Cleger: 252).

No solo la figura del autor fue dejando de tener una importancia crucial hasta el punto de considerar la muerte de este, en términos teóricos-narratológicos, sino que también la importancia y legitimidad de los derechos de autor o el reconocimiento al autor ha sido superado e invalidado por la dinámica digital en la cual funcionan las redes sociales y las plataformas virtuales, con respecto a la gran cantidad de contenido que se publica y comparte en estos espacios, sin saber con certeza quién es el autor o creadora original, sin que este dato sea relevante para darle el crédito que le corresponde o sin que dicha información sea crucial para compartir y/o modificar el contenido dentro del soporte digital.

Otro ejemplo de la apropiación de la narrativa digital por medio de la desintegración de la cuarta pared en Facebook es el siguiente:



(Maribel Maldonado: [Entrada de Facebook])

Como se puede observar, en el ejemplo anterior la ruptura de la cuarta pared se realiza a través de las distintas ediciones que se hacen de la imagen original y de su narrativa, agregando y complementando la narración inaugural con intenciones humorísticas, pero apropiándose del mensaje primigenio de la fotografía original para reproducir un nuevo relato con referencia a las experiencias personales de la vida cotidiana, con respecto al tema planteado por el relato inicial. Además, la desintegración de la cuarta pared también se presenta en los comentarios que los usuarios postean en la parte de abajo de la imagen y que después, cuando otros lectores comparten el meme, estos se vuelven parte de la idea integral del post, y lo complementan y mejoran en varios sentidos: se amplía significativamente la noción de referencialidad (una de las características esenciales que permite comprender el éxito y el alcance de la narrativa planteada por los memes dentro de las redes sociales) desde la cual los usuarios interpretan el mensaje de la narración de la publicación y las distintas modificaciones que se le han hecho; también, la noción de autoría deja de existir o tener la relevancia que sí posee en la narrativa del soporte analógico, porque una de las funciones de este tipo de publicaciones y/o memes es la de posibilitar y permitir que estas expresiones narrativas sean de dominio popular y no se requiera de ningún permiso, autorización o de conceder crédito al autor original —pues de hecho rara vez se sabe de quién se trata—, o de editarlas y realizarles cambios antes de compartirlas con más usuarios; y, finalmente, las características intrínsecas de co-

municación que se facilitan en las redes, el significado cultural y social de este fenómeno expresivo y su comportamiento dinámico dentro de los espacios digitales de comunicación aumentan la creatividad de los lectores y usuarios al ofrecerles la posibilidad de participar en la creación, continuación, modificación y difusión de este tipo de narraciones digitales, de manera sumamente libre.

[...] se ha recurrido a las características taxonómicas de transmisión del meme para poder estudiar su contenido desde la mimética. Richard Dawkins (1976) propuso tres: fidelidad, fecundidad y longevidad, a las cuales Raquel Da Cunha (2007), de acuerdo con el contenido histórico de la globalización e Internet agregó una más a la que nombró como: alcance. La fidelidad se refiere a la cantidad de modificaciones con las que un meme es replicado; en cuanto a fecundidad se trata de la velocidad; mientras que longevidad es cuando un meme perdura a lo largo del tiempo; por último, el alcance tiene que ver con la cobertura geográfica o de círculos sociales concretos en los que un meme es replicado. Puede ir desde lo local y específico a lo global general. (Albo: 7).

- 40 Estas características o categorías para estudiar el funcionamiento cultural y social del meme, en términos semióticos, permiten comprender no solo el significado y trascendencia de estos en el contexto de la cultura digital, sino también su gran mérito al provocar y motivar la interacción entre los usuarios, y la creatividad y participación en la creación, modificación y edición de todo tipo de memes con diversas temáticas de dominio popular o específico, que tienen como principales intenciones comunicativas: causar humor; satirizar situaciones; parodiar; expresar ironía; mostrar una postura crítica y crear conciencia con relación a temas importantes.

Se pasará a hora a revisar y analizar un ejemplo de cómo el uso de la ruptura de la cuarta pared en la red social denominada Twitter faculta a los usuarios para crear y compartir contenido a partir de la participación en la narrativa original y de la apropiación de esta:



(@eliasmgf)

La narración anterior es un ejemplo de los famosos hilos de Twitter⁶ que comenzaron su popularidad y difusión a partir del 2017, y aún son tendencia actualmente. Este tipo de publicaciones tienen diferentes temáticas y diversas intenciones; sin embargo, no en todos ellos existe la posibilidad de que los lectores participen en la creación, ya que la gran mayoría de las veces opinan hasta que llega el desenlace del hilo. En la publicación anterior los tuits o tweets de los otros usuarios sí aparecen alternados entre la narrativa del tuit original, a la vez que se da una interacción entre el autor y sus lectores al intercambiar experiencias y puntos de vista, independientemente de que el tono de la publicación original es sarcástico y se realiza desde una perspectiva crítica hacia la idea de la añoranza al pasado. No se puede negar el hecho de que, a simple vista, en esta red social los autores originales parecen tener un mayor control o poder sobre sus tuits al momento que los otros los retwittean porque sigue apareciendo su nombre de usuario y cuenta en la publicación que se difunde, aun así los usuarios pueden apropiarse de la narrativa original, editarla o modificarla y/o continuarla de alguna forma antes de compartirla, además, aunque no realicen cambios evidentes o sustanciales a los tuits, los lectores pueden participar en su complementación y continuación al comentar la publicación principal y al aparecer estas opiniones como parte del tweet original. Sí existen pues la interacción y la ruptura que permite la apropiación de los relatos ajenos, en distintos grados de facultad. Incluso, hay muchos otros ejemplos de distintos tipos de narrativa y literatura que se publican en Twitter, como lo son las tuit-novelas o las minificiones en tuits, pero no en todas ellas se da la ruptura de la cuarta pared por parte de los lectores, a través de la interacción y de los niveles de participación en la narración.

41

En la tesis titulada *Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z*, Iván Sánchez López reflexiona lo siguiente:

La sacralidad del relato se imbuje de un riesgo (o potenciación) de apropiación e intervención externa. Con la socialización de los mensajes en redes, este ejercicio va asociado de forma directa con el fandom y el hatredom, o simplemente con la posibilidad mecánica de la edición, la intervención y la remezcla. Sobre las narrativas contrastadas, no es tanto la autoría como la propiedad la que se ve resignificada con la oportunidad que se abre sobre la manipulación de los materiales, siendo la creación de memes, GIFS y mensajes polisémicos una constante en la red, en diversas ocasiones promovidas por las propias productoras/distribuidoras, en planteamientos que, como especifican Sigiliano & Borges (2019) en el marco

6. “Son tuits interconectados entre sí, que permiten desarrollar argumentos, ampliar información, mantener conversaciones con la participación de varias personas y analizar cuestiones de manera mucho más detallada que en una sola publicación de 280 caracteres” (“Tuitertura”).

del transmedia literacy en twitter, «promote the audience's creative production and the tweets broaden, deepen and re-signify the plot» (p.21) [sic.]. (413).

42 En la cita anterior se puede observar que el autor expresa cierta resistencia o miedo al hecho que implica la gran libertad y poder que adquieren los usuarios, dentro de estas plataformas digitales, sobre la narrativa expresada por otros, ya que Sánchez en su análisis apuesta por la potencialidad de la creatividad narrativa de las nuevas generaciones guiada o dirigida por la figura de los docentes o por lo menos de personas que tengan mayor experiencia y conocimiento de acuerdo a cada tipo de narrativa, dentro de estos espacios de interacción digital en la Red, para así evitar el caos; sin embargo, sí reconoce la existencia de este fenómeno de apropiación por medio de la participación y co-creación en los relatos por parte de los nativos e inmigrantes digitales, independientemente de que exista o no la autorización y/o dirección del autor original. En el marco de reflexión de este trabajo se considera que las características particulares de las redes sociales y de las plataformas digitales en general potencializan por sí mismas la creatividad de sus usuarios y la posibilidad de producir su propio contenido (gracias a la evolución de la Web), ya sea totalmente “original” o modificando y editando las publicaciones de otros, sin que esto se considere plagio y sea mal visto, sino todo lo contrario, pues este fenómeno representa una de las características más atractivas y enriquecedoras de la cibercultura y la cultura digital⁷.

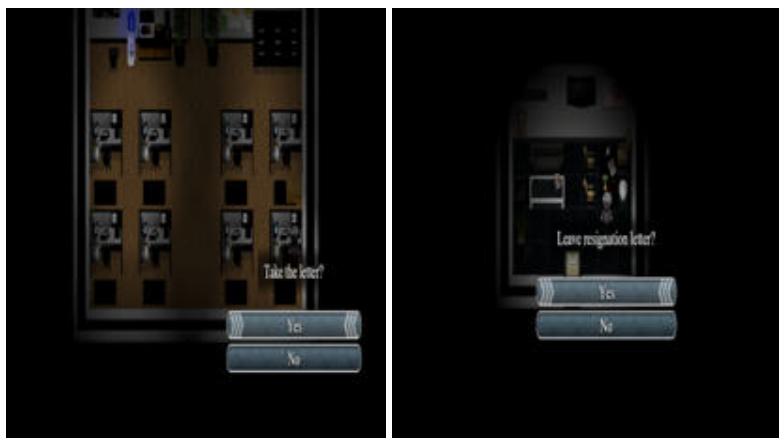
Las plataformas digitales han dotado a la escritura de ficción con nuevos componentes y recursos expresivos que están contribuyendo a reformular nociones y conceptos que fueron entendidos de un modo diferente por la cultura impresa de la modernidad y su tipo social del homo typographicus (McLuhan 1962). Entre estos elementos se podría señalar: la posibilidad de coproducir colectivamente una ficción o un texto en una página web, de ocultar la voz autoral tras la máscara del anonimato o de la seudonimia, de crear personajes que interactúen con la audiencia, de narrar historias por entregas dentro de un contexto de continuos intercambios con los lectores, de añadir imágenes, sonidos y/o videos al texto

7. La cultura digital es un concepto general que describe la idea de que la tecnología e Internet configuran significativamente la forma en que interactuamos, nos comportamos, pensamos y nos comunicamos como seres humanos en un entorno social. Es el producto de la tecnología penetrante y el acceso ilimitado a la información, resultado de la innovación tecnológica disruptiva en nuestra sociedad. La cultura digital es Internet, transhumanismo, inteligencia artificial, ética cibernética, seguridad, privacidad y política. Es piratería, ingeniería social y psicología moderna; la cultura digital está utilizando las redes sociales como nuestro principal modo de interacción con los demás; compartiendo cada momento de tu vida en Internet; el fenómeno de selfie; la obsesión de transmisión en vivo; Apple Pay y Android Pay; tecnología usable; el uso de emoji para mejorar la comunicación; adicción a internet, al teléfono celular; computación y almacenamiento en la nube; Internet de las cosas. (Suazo: 3).

escrito, de problematizar el estatuto real o ficcional de una historia y de acceder a un instrumento de publicación instantánea, sin necesidad de pasar antes por un denso filtro de censuras y mediaciones. Las políticas restrictivas de publicación que imperaron bajo el signo de la imprenta han sido barridas por la Web 2.0 y su propósito de poner la Internet, como plataforma de creación, a disposición de todo el público. El concepto de autoría, entendido como una responsabilidad social, una propiedad y un privilegio de expresión adjudicable a una persona jurídica determinada, se halla igualmente en crisis ante la proliferación de textos producidos anónima y colectivamente (como es el caso de Wikipedia, numerosos blogs y los wikitextos en general) o mediante el uso de seudónimos o autorías dudosas. (Cleger: 32-33).

Finalmente, se abordará un ejemplo de este fenómeno en un videojuego de rol en línea, de la plataforma estadounidense Steam, llamado Traum (2018) de Ruskatuli, el cual es una aventura breve con una narrativa de terror psicológico que alienta al jugador a explorar y a tomar decisiones para guiar al protagonista en sus acciones, además de ofrecerle múltiples finales de acuerdo con el camino elegido (“Traum”):

43



(https://store.steampowered.com/app/810230/Traum/?l=latam&curator_clanid=11622003)

Por otro lado, tenemos el concepto de consiliencia y transdisciplina. El primero tiene su origen en Whewell, en *The philosophy of inductive sciences*, publicado en 1840; y reaparece con Edward O. Wilson en *Consilience: la unidad del conocimiento* de 1999. Whewell pensó que la mejor prueba para cualquier explicación o teoría científica es lo que llamó consiliencia. Y que se comentará con mayor amplitud más adelante.

Como se puede observar, el videojuego ofrece opciones para que el jugador seleccione la que le parezca más adecuada o le llame más la atención de acuerdo con cómo le gustaría que la acción del juego se

desarrolle o se continúe desarrollando, dentro de un marco de posibilidades finitas (o con aspiraciones infinitas en caso de lograr modificar la programación del videojuego para poder realizar otras acciones, a manera de mod⁸) programadas por los creadores, las cuales simulan dotar de completa libertad a los usuarios dentro del espacio, el tiempo y el ambiente del videojuego. Aunque a simple vista esta limitación o simulación no parece permitir que los jugadores puedan dirigir la trama de la narración de manera absoluta y logren apropiarse de esta para crear su propia narrativa, lo cierto es que el nivel de interacción y participación de los usuarios que este tipo de juegos ofrecen corresponde a una remediación de la narrativa ergódica porque se requiere que el jugador realice un esfuerzo interactivo dentro de la historia para que la trama continúe y, también, las distintas decisiones de los usuarios, a pesar de que estén hasta cierto punto limitadas, eliminan la linealidad de la narración. Es precisamente en esta falta de linealidad y en la libertad para elegir que camino o decisión debe tomar el protagonista del juego (quien en términos empíricos se trata del propio jugador), pues es él o ella quienes realizan las acciones dentro del relato, donde radica la apropiación o suplantación por parte de los receptores de este tipo de narrativa digital.

En el libro *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature* (1997), Espen J. Aarseth explica:

The cybertext reader is a player, a gambler; the cybertext is a game-world or world-game; it is possible to explore, get lost, and discover secret paths in these texts, not metaphorically, but through the topological structures of the textual machinery. This is not a difference between games and literature but rather between games and narratives. (4-5).

Aunque el autor sabe y explica, más adelante, que la narrativa propuesta por los cibertextos y los videojuegos no es exactamente la misma, ni se estudia, analiza y comprende utilizando las mismas categorías proporcionadas por la narratología tradicional, su comparación entre las acciones que debe llevar a cabo un lector de este tipo de propuestas ergódicas y la del jugador de videojuegos en línea que tiene la facultad de orientar la trama de la historia del juego gracias a sus decisiones

8. [S]on programas que pueden mejorar significativamente la experiencia del usuario en su respectivo juego. Mod es un término que proviene de la palabra *modification*, dicho término se ve constantemente en el ámbito de los **videojuegos**. Se asocia a las conversiones que pueden cambiar aspectos originales de un juego y generalmente éstos no afectan de manera negativa. Los **mods** funcionan como extensiones, las cuales proporcionan más características, ambientaciones, personajes, herramientas, objetos, entre otros. Las modificaciones o **mods**, son creados por **modders**, los cuales son los individuos que se encargan de extender las posibilidades en los juegos, a través de sus modificaciones. (Molina)

permite comprender el papel vital y determinante que los nativos e inmigrantes digitales poseen dentro de este tipo de expresiones narrativas, pues su participación y orientación modifican significativamente el desenlace y el sentido unificador de la historia, además de poder apropiarse de este tipo de relatos al tener la libertad de decidir las acciones del protagonista y el rumbo de la trama. Todo lo anterior son consecuencias de las posibilidades que ofrece la ruptura de la cuarta pared, sin importar la perspectiva desde la cual se desintegre, dentro del esquema de comunicación que implica la narrativa.

Es indudable que la figura del jugador es esencial en la condición del videojuego. De hecho, el jugador modelo pasa a ser autor en el propio videojuego, convirtiéndose en un autor implícito de una obra personal que le involucra en su desarrollo (Pérez Latorre, 2011: 95) [sic.]. Por tanto, existe una “doble figura” en cuanto al autor, siempre presente en el videojuego. [...] será el jugador quien saque una serie de conclusiones y una visión a partir de su propia experiencia, crucial para que el videojuego contenga todo su significado. (Campos: 7).

Por lo tanto, la única forma de acceder a la narrativa del videojuego y a su respectivo progreso es siendo el propio protagonista de las acciones que se desarrollan en la trama de la propuesta lúdica. Esta posición permite acceder a un conocimiento casi empírico de la historia del videojuego y, en las propuestas abiertas y de multiopción, se adquiere la posibilidad de participar en su creación y de modificar la trama y también el argumento del juego, gracias al acceso que permite la interfaz y a las potencialidades que ofrece la jugabilidad dentro de este tipo de videojuegos.

En el caso del universo de los videojuegos en línea es importante destacar que la actividad y participación de los jugadores no solo se da dentro del tiempo-espacio diegético del mundo del juego, sino que también existen grandes y consolidadas comunidades de consumidores y fans de videojuegos digitales quienes comparten y/o crean enormes cantidades de contenido directamente relacionado con los videojuegos que consumen, como por ejemplo: experiencias, opiniones y críticas sobre los juegos; sus propias versiones o Fanfiction; y sus logros, progresos y puntuaciones en videojuegos. Algunas de estas expresiones también pueden verse y analizarse como narrativas que de alguna forma rompen la cuarta pared, aunque la disrupción sea realizada en un espacio subalterno al de los videojuegos originales que inspiraron tales creaciones, como lo son las comunidades de jugadores, fans y de productores de Fanfiction, a pesar de que la existencia de dichas agrupaciones y expresiones depende de este entretenimiento lúdico digital:

[...] los nuevos consumidores interactivos impulsan la difusión de los productos que consumen y son potenciales activos en la producción de nuevos contenidos

relacionados con los mismos. [...] mediante la cooperación y la libre distribución del talento humano, se suma conocimiento diariamente a la inteligencia colectiva global. Los usuarios participan y tejen con sus aportaciones redes de conocimiento y comunicación con el objetivo conocer y obtener más más datos sobre sus intereses de forma inmediata, un hecho que resulta especialmente relevante en el campo del entretenimiento, y más concretamente en el sector del ocio digital e interactivo, donde asistimos a la constitución de redes organizadas en torno a un ocio común, con intereses compartidos, que explotan y comparten cada nueva aportación. La red ofrece un espacio activo visible donde pueden compartir sus experiencias de juego, recibir consejos y consultar guías, entablar relaciones, constituir grupos de juego, ingresar en comunidades de seguidores con intereses comunes..., etc, lo que ha convertido a los usuarios en ejemplo de audiencia creativa, organizada y activa. (Mainer: 112).

46 Sin embargo, la diferencia fundamental entre la desintegración de la cuarta pared efectuada por estas comunidades digitales de jugadores y fans de videojuegos y la realizada por los usuarios de redes sociales y los gamers dentro de la diégesis de los relatos digitales es: la apropiación de la narrativa desde dentro del mismo espacio-tiempo de los videojuegos en línea y de los memes o publicaciones de las plataformas sociales virtuales; mientras que en las Fanfiction y las otras creaciones de los consumidores de videojuegos dentro de una comunidad de admiradores y seguidores solamente se apoderan y/o inspiran de la esencia de la narrativa original para crear otra, en un espacio alternativo, sin modificar el relato primigenio desde dentro de este. Antes que una apropiación propiamente dicha, es un homenaje o una propuesta diferente ante la insatisfacción que produjo la versión original.

A manera de conclusión es importante subrayar las diferencias generales y fundamentales entre la ruptura de la cuarta pared que se presenta en las redes sociales y la que tiene cabida en los videojuegos en línea, dentro del entendido de que una de las principales consecuencias que genera este fenómeno es el de la apropiación de la narrativa ajena y de la modificación de esta, en distintos grados, para expresar una narrativa diferente que se basa en la idea original y la esencia del relato imitado, como si se tratara de un “plagio” consensuado. Primeramente, en los ejemplos que se analizaron de la desintegración de la cuarta pared en las redes sociales tenemos que el rompimiento se da por medio de la interacción que establecen los internautas y lectores con el post o meme publicado por un tercero; en dicha interacción, los receptores continúan, modifican, editan y/o comentan la publicación original y, también, la mayoría de ellos la comparten en sus propios muros o plataformas digitales como si fuera de su autoría; por lo cual no solo participan de manera muy activa y creativa en la conformación de un nuevo relato, sino que se vuelven co-autores de la nueva pro-

puesta de expresión narrativa y también se apropian del arte y del proceso de narrar. Todo esto, en gran medida, gracias a las posibilidades de interacción que ofrecen las redes sociales al conformar una parte importante de las plataformas y medios desarrollados y/o surgidos en la evolución, el auge y el predominio de la Web 2.0 y la Web 3.0:

Se refiere a la transición percibida de Internet desde las Webs tradicionales a aplicaciones Web destinadas a usuarios. [...] La Web 2.0 es una segunda generación de servicios basados en la Web, que enfatiza en la colaboración online, la conectividad y la posibilidad de compartir contenidos entre los usuarios. La Web 2.0 implica la evolución de las aplicaciones digitales hacia aplicaciones dirigidas al usuario final, que incluyen servicios como redes sociales, blogs wikis y las folcsonomías. [...] La Web 2.0 supone un cambio en la manera de pensar, diseñar y usar Internet, apoyado en nuevas tecnologías, en el que se evoluciona desde una Web de lectura hacia una de lectura/escritura. En el modelo anterior (Web 1.0), la información era generada por editores y webmasters, y consumida por los usuarios. En el nuevo modelo, la información es generada directa o indirectamente por los usuarios y compartida por los sitios [se hace posible la interacción, la bidireccionalidad y la multidireccionalidad en la creación y recepción de contenido]. (Delgado).

47

Por su parte, en los videojuegos en línea, la desintegración de la cuarta pared se presenta en la libertad y las múltiples posibilidades que el jugador tiene de tomar decisiones y/o seleccionar caminos para dirigir la trama de la historia y para decidir el destino del personaje principal e, incluso, el final de la narración; ya que este tipo de videojuegos ofrecen, mediante un complejo sistema de simulación diseñado por los programadores de los videolúdicos, la noción de libre albedrío. Sin embargo, aunque por lo general la libertad del jugador sea simulada y esté limitada a cierta cantidad de opciones, en el momento de la interacción digital y de la entrada en ese mundo virtual (gracias al potencial conectivo de la interfaz) en el cual se presenta una narrativa ficcional, es el jugador quien asume el papel del protagonista, toma las decisiones y realiza las acciones necesarias para cumplir con el objetivo del juego. Solamente esta persona es quien “libremente” selecciona el camino y las opciones a elegir para su personaje dentro de la narrativa del videojuego. Por lo cual, se apropia de la trama, del destino del personaje principal, de los otros personajes y de la narración, en términos generales.

Procedural rhetoric, [...], is a practice of using processes persuasively. More specifically, procedural rhetoric is the practice of persuading through processes in general and computational processes in particular. Just as verbal rhetoric is useful for both the orator and the audience, and just as written rhetoric is useful for both the writer and the reader, so procedural rhetoric is useful for both the programmer and the user, the game designer and the player. Procedural rhetoric is a technique for making arguments with computational systems and for unpacking computational arguments others have created. (Bogost: 3)

Según las propias palabras del autor, el concepto de Retórica Procesal lo propuso y utiliza para definir y explicar las formas en que los sistemas de programación y narratividad que conforman a los videojuegos se valen de un tipo de persuasión muy sutil que seduce y sugestiona a los jugadores para que elijan distintas opciones y/o caminos que se les ofrece dentro de cada juego, de acuerdo con su propio criterio; para que guíen el destino del protagonista; decidan el desenlace y dirijan la trama de la historia que se está contando dentro de los videojuegos en línea. Esta Retórica Procesal permite simular la función del libre albedrío, despertar o desarrollar la postura ética en los jugadores y motivarlos a usar su creatividad al momento de decidir entre las opciones que les ofrece cada videojuego interactivo y de multiopción.

48 Sin duda alguna, la técnica artística de la desintegración de la cuarta pared conlleva diversas y distintas intenciones y sirve para diferentes objetivos, pero no podemos negar que su utilización siempre permite la interacción y/o comunicación entre emisor y receptor, por medio de uno o varios elementos de interrupción que traspasan la barrera metafórica entre la narración y los receptores con la finalidad de provocar la reflexión de los lectores en torno a lo que se considera ficción y lo que se valora como no-ficción, con base a la ficcionalidad propuesta por este tipo de narrativas. Y gracias a las características de los recientes medios y plataformas digitales de comunicación y socialización que subsisten dentro de la Red, el fenómeno de la ruptura de la cuarta pared potencializa la creatividad de los usuarios en los diversos espacios de interacción; les ofrece la posibilidad de participar en la modificación, edición y creación de nuevas narrativas, al provocar la apropiación de las publicaciones, memes, post de terceros, y de la dirección de la trama y los posibles desenlaces de la narrativa dentro de los videojuegos multiopción en línea. La apropiación no se considera o juzga como un plagio que se efectúa con alevosía, ventaja e intenciones deshonestas, sino que este fenómeno evidencia la creatividad y la participación de todos los usuarios en la conformación de un nuevo tipo de narraciones (colectivas) dentro del soporte digital, sin importar su papel de actuación en el proceso interactivo, por ejemplo: los receptores ahora son co-creadores de estas narrativas digitales disruptivas. ■

REFERENCIAS

- AARSETH, Espen J. *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- ALBO Cos, Úrsula. *El meme como pliegue espacio-temporal: su ecología mediática a partir de las dimensiones de la interfaz*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2021.
- BOGOST, Ian. *Persuasive games. The expressive power of videogames*. Cambridge y London: Massachusetts Institute of Technology, 2007.
- BOLTER, Jay David y Richard Grusin. *Remediation. Understanding New Media*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2000.
- BORRUEL, Isabel. “La ruptura de la cuarta pared en el cine.” En *El Documentalista Audiovisual* (1 de febrero de 2016). Ensayo en línea disponible en <<https://eldocumentalistaaudiovisual.com/2016/02/01/la-cuartta-pared-en-el-cine/#:~:text=The%20Great%20Train%20Robery%20de,ruptura%20de%20la%20cuarta%20pared.>> [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2022].
- CAMPOS Méndez, Antonio Francisco. *La narrativa en los videojuegos y su relación con la inmersión del jugador*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de comunicación, 2018.
- CLEGER, Osvaldo. *El arte de narrar en la Era de la Blogosfera y las Blogoficciones*. Text: Electronic Dissertation. Link to item <http://hdl.handle.net/10150/195521>. Tucson: The University of Arizona, 2009. <file:///C:/Users/acer/Documents/azu_etd_10588_sip1_m%20El%20arte%20de%20narrar%20tesis%20blogoficción.pdf,>
- DANIEL Cr “El meme se lo robe a un men” (meme sobre la filosofía de las literaturas de cuatro grandes potencias internacionales). [Meme compartido en entrada de Facebook] <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=151048087608457&set=pb.100081097985047.-2207520000.&type=3>> 2 de septiembre de 2022, 10.04.
- DEL RÍO Castañeda, Laro. “La grieta en la pantalla. Definición y análisis de la ruptura de la cuarta pared en el medio audiovisual” [en línea]. En *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 2 (2019): 400-431. Artículo disponible en <<http://revistacaracteres.net>> [Fecha de consulta: 03 de febrero de 2022].
- DELGADO, Hugo. “Web 2.0. Historia, evolución y características”. En *akus.net. Diseño Web* (2012). Artículo en línea disponible en <<https://dise-nowebakus.net/la-web-2.php>> [Fecha de consulta: 05 de abril de 2022].
- ELÍAS Gómez (@eliasmgf) “En mi época éramos 45 por clase y teníamos temperaturas de 50° y nadie se quejaba. Qué delicaos”. 15 de junio de 2017, 15:07, [Twitter] <<https://twitter.com/eliasmgf/status/875444683069149184>>.

- GORDON, Todd. "Poemas de Coleridge. La "suspensión voluntaria de la incredulidad". En GradeSaver (31 de mayo de 2011). Artículo en línea disponible en <<https://www.gradesaver.com/coleridges-poems/study-guide/the-willing-suspension-of-disbelief#>> [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2022].
- MAINER Blanco, Belén. "El poder de los usuarios y su influencia en las narrativas digitales: Caso Mass Effect 3". En *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Narrar en la Era Digital, 54 (2015): 111-124.
- MARIBEL Maldonado "Compartió un meme (gracioso) sobre una pareja joven que pudo comprar una mansión después de graduarse". [Meme compartido en entrada de Facebook] <<https://www.facebook.com/maribel.maldonado.184>> 14 de julio de 2021, 10.25.
- MAURO, Karina. "La Metodología de Actuación Realista como Dispositivo de Atenuación de la Presencia del Actor en Teatro y Cine". En *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 3 (2017): 523-550. Artículo disponible en <<https://www.redalyc.org/journal/4635/463554520004/html/#-fn19>> [Fecha de consulta: 16 de abril de 2022].
- MOLINA, Julio. "¿Qué es un mod y cómo afecta los videojuegos?". En *Headseam* (21 de abril de 2018). Artículo en línea disponible en <<https://www.headsem.com/que-es-un-mod-y-como-afecta-los-videojuegos/>> [Fecha de consulta: 30 de diciembre de 2022].
- OLIVEROS García, Jaime. "Rota una, rotas todas: La ruptura de la cuarta pared como nuevo canon narrativo". En *LL JOURNAL*, 2 (2016): 1-12.
- PAVIS, Patrice. *Diccionario del teatro*. Tr. Jaume Melendres. Barcelona: Paidós, 1998.
- "¿QUÉ es un meme?". En *40defebrero*. *Diccionario de marketing digital* (2019). Artículo en línea disponible en <<https://www.40defebrero.com/que-es/meme>> [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2022].
- RUSKATULI: Traum. Videojuego. [Plataforma: Steam, para PC]. Producción Ruskatuli: 2018. Disponible en <https://store.steampowered.com/app/810230/Traum/?l=latam&curator_clanid=11622003>
- SÁNCHEZ López, Iván. *Narrativas en la Era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z*. Huelva: Universidad de Huelva. Departamento de Filología Española y sus Didácticas, 2020.
- SUAZO Debernardi, Blanca. "La Cultura Digital". 1-19. Artículo en línea disponible en <<https://docplayer.es/79546143-La-cultura-digital-por-blanca-suazo-debernardi.html>> [Fecha de consulta: 27 de mayo de 2022].
- "TRAUM" (reseña del videojuego). En la plataforma Steam (2018). Disponible en <https://store.steampowered.com/app/810230/Traum/?l=latam&curator_clanid=11622003> [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2021].

- “TUITERATURA: los hilos de Twitter como forma de narrativa más actual”. En Lowpost (14 de enero de 2020). Artículo en línea disponible en <<https://lowpost.com/tuiteratura-hilos-twitter-narrativa-actual/>> [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2022].
- VALERO Cano, Elena. La ruptura de la cuarta pared en el relato audiovisual contemporáneo. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Comunicación, 2018.
- VILVANDRE de Sousa, Cécile. “La teatralidad en el espacio contemporáneo francés”, en *La Philologie Française a la croisée de l’an*. Universidad de Castilla-La Mancha, (2000): 245-251.



CARACTERIZACIÓN DEL ESPACIO CARCELARIO.
NOTAS ETNOGRÁFICAS DE LA PRISIÓN FEMENIL DE NAYARIT

Jordan Vladimir Tello Ibarra.- Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Nayarit. Ha colaborado como director de tesis de maestría en la FLACSO-México y como integrante de la Red de Estudios Sobre Espacios Carcelarios (REEC-COL-MICH). Sus líneas de investigación son Políticas de Salud, Cárcel y género, Justicia y exclusión social.

Caracterización del espacio carcelario. Notas etnográficas de la prisión femenil de Nayarit

*Characterization of the prison space.
Ethnographic notes from the Nayarit
women's prison*

Caracterização do espaço prisional. Notas etnográficas da prisão feminina de Nayarit

Jordan Vladimir Tello Ibarra

Universidad Autónoma de Nayarit

vladimir.tello@uan.edu.mx

RESUMEN

El presente artículo toma como insumos de investigación los apuntes en un diario de campo realizado durante 2021 y 2023 en el Centro de Reinserción Social Femenil “La Esperanza” de Tepic, Nayarit (México). A través del método etnográfico, principalmente observación de campo y dialogo con mujeres privadas de su libertad, se identificaron categorías de valor sociocultural, estético y socioeconómico en el espacio carcelario. Dicho espacio se caracteriza por ser funcionalmente flexible y cambiante por las dinámicas socio-espaciales, que lo reconfiguran en función de las actividades, el horario, el día, el clima y las celebraciones del calendario. Un mismo espacio físico puede adquirir diversas categorías de valor, pues particularmente en la cárcel donde los espacios son limitados, no es la dimensión física lo que lo simboliza, si no los procesos sociales que se produce en él.

Palabras clave: Espacio, cárcel, espacio carcelario, paisaje, estética.

ABSTRACT

This article takes as research inputs the notes in a field diary carried out during 2021 and 2023 at the “La Esperanza” Women's Social Reintegration Center in Tepic, Nayarit (Mexico). Through the ethnographic method, mainly field observation and dialogue with women deprived of their liberty, categories of sociocultural, aesthetic and socioeconomic value were identified in the prison space. This space is characterized by being functionally flexible and changing due to socio-spatial dynamics, which reconfigure it depending on the activities, schedule, day, weather and calendar celebrations. The same physical space can acquire different categories of value, because particularly in prison where spaces are limited, it is not the physical dimension that symbolizes it, but the social processes that occur in it.

Keywords: Space, prison, prison space, landscape, aesthetics.

RESUMO

Este artigo toma como subsídio de pesquisa as anotações de um diário de campo realizado durante 2021 e 2023 no Centro de Reinserção Social Feminina “La Esperanza” em Tepic, Nayarit (México). Através do método etnográfico, principalmente observação de campo e diálogo com mulheres privadas de liberdade, foram identificadas categorias de valor sociocultural, estético e socioeconômico no espaço prisional. Este espaço caracteriza-se por ser funcionalmente flexível e mutável devido às dinâmicas socioespaciais, que o reconfiguram em função das atividades, horário, dia, clima e celebrações do calendário. O mesmo espaço físico pode adquirir diferentes categorias de valor, porque particularmente na prisão onde os espaços são limitados, não é a dimensão física que o simboliza, mas os processos sociais que nele ocorrem.

Palavras-chave: Espaço, prisão, espaço prisional, paisagem, estética.

INTRODUCCIÓN. EL ESPACIO CARCELARIO

La cárcel no es un espacio inerte. En ella se encuentran personas privadas de su libertad, que, aunque están “suspendidas” de la vida social al exterior, siguen teniendo una vida social en reclusión, pues trabajan, interactúan, se relacionan, se expresan y construyen significados sobre el espacio. Su vida en prisión es vigilada, como una especie de “Ojo de la providencia” a decir de la Biblia, del Big Brother al estilo de la novela “1984” de George Orwell, o por el modelo Panóptico de Bentham: en el espacio carcelario todas sus acciones son vigiladas y monitoreadas bajo un estricto reglamento.

Actualmente, la forma y función de las cárceles tienen un sentido humanitario en comparación de las cárceles en el pasado, pues durante siglos las cárceles, que fueron subterráneas o mazmorras, eran sólo el medio para asegurar la presencia del reo ante el juez, para ser juzgado, o ante el verdugo, para ser ejecutado (Raffa, 2007). Actualmente, las prisiones en México se configuran bajo un modelo de reinserción social, en el cual las personas privadas de su libertad desarrollan una serie de actividades para reinsertarse a la sociedad de manera efectiva una vez cumplida su sentencia (en el ideal legal). El modelo de reinserción social no es nuevo, en la edad media la prisión de Flandes procedió a garantizar el trabajo y la pedagogía a todos aquellos que se mostraban reacios al mismo, con el objetivo de desarrollar en el individuo perezoso la afición al trabajo, lo que le permitiría vivir a la salida del correccional (Ruiz-Morales, 2020).

El modelo penitenciario actual está diseñado para que las personas privadas de su libertad realicen actividades y establezcan relaciones sociales por la interacción misma de la cotidianidad. Si la cárcel reclusa seres vivos sin emociones, sin historias de vida, sin resistencias, su objetivo sería suspender temporalmente la vida; sin embargo, las personas que están en prisión navegan sus condenas esperando el tiempo para recuperar su libertad, y es justamente en ese proceso donde el espacio se vuelve el escenario de disputas, de recuerdos, de miedos, anhelos, incluso de construcción de hermandades y de centralidades, es un espacio de capacitación para el trabajo, de intercambio de ideas, de diálogos y saberes. Recuperando las palabras de Massey (Citada en Lindón, 2010) ¿podemos presentar procesos, estructuras y mecanismos generativos como si ocurrieran en la cabeza de un alfiler? ¿en qué sentido la forma espacial es constitutiva de las relaciones sociales?

Para Tönnies (1887, citado en Kuri, 2013) la vida comunitaria supone lazos sociales sustentados en la co-presencia, en el hecho de compartir un mismo territorio, una historia en común. A diferencia de estos rasgos, la vida en sociedad está estructurada en una racionalidad

fundamentada en la ganancia y en el mercado, en donde las relaciones sociales son distantes e impersonales, o sea, en donde prevalece la distancia física y social (Schluchter, 2011; Kuri, 2013; Castells, 1999). Tönnies define las relaciones sociales en el entorno rural como comunitarias y en el urbano como asociativas. Sin embargo, en prisión existe un híbrido, pues las relaciones comunitarias-afectivas se pueden dar casi de manera artificial por la cercanía y proximidad que el espacio penitenciario condiciona, pero también la existencia de relaciones asociativas, que implica la asociación basada en el interés y la ganancia, características socio-espaciales distintivas de la vida en la prisión.

Por lo anterior, el espacio es la escena de las interacciones humanas, y dichas interacciones transforman también al espacio, que, aunque el diseño institucional le otorga a la prisión una forma y función, las personas que lo habitan le otorgan una significación social. Al respecto, un estudio de corte etnográfico sobre construcciones socio-espaciales en la cárcel Bellavista, en la ciudad de Medellín (Colombia) destacó que el espacio de encierro:

Se trata de un espacio hacinado, un escenario de conflicto, pero también una parte de la ciudad donde funcionan reglas, sistemas de poder y jerarquías sociales, en fin, un espacio en el que se desarrollan las organizaciones colectivas de la vida en la prisión. Organizaciones con significados positivos y negativos para quienes las configuran y las padecen (Melissa-Rúa, 2016).

Si se indaga desde diversas categorías de análisis, el espectro del espacio carcelario permite identificar los matices económicos, políticos y simbólicos que suceden en dicho escenario social, y que otorgan categorías de valor para cada sitio destacado y los eventos relevantes que suceden en él (Zamudio, 2023).

El espacio desde un sistema ideológico adquiere sentido en tanto es asumido por las personas que lo habitan, ellos y ellas le dan sentido al espacio a partir de sus experiencias y significaciones. En ese sentido, el espacio percibido por medio de todos los sentidos, adquiere una determinada significación para quienes viven inmersos en él; la cual deviene de la experiencia continua y cotidiana de la vida que allí tiene lugar (Losada, 2001).

En el espacio carcelario, el espacio real es aquel que el sujeto no escoge, aquel que crea su relación con el mundo (Lamizet, 2010), el espacio real es asignado por la autoridad penitenciaria, espacios para dormir, comer, trabajar, pasar el tiempo. Por el contrario, el espacio simbólico es el que el sujeto formula, es aquel al que el sujeto da sentido al vincularlo con identidades de las cuales él piensa la significación (Lamizet, 2010).

Dichas experiencias pueden ser analizadas desde “el espacio vivi-

do”, que, como concepto, se enmarca dentro de las Geografías de la Vida Cotidiana, en el área de la subjetividad espacial, el análisis del espacio vivido se centra en los significados otorgados al espacio, las prácticas les dan significados a los lugares y los toman de éstos, y esos significados también se integran en los acervos de información espacial (Pinassi, 2015; Lindón, 2007).

El espacio imaginario, finalmente, es el que el sujeto no escoge, es el que se le impone, pero sin que exista en su experiencia, sólo en sus sueños, en sus ilusiones, en la actividad de su imaginación (Lamizet, 2010). Sobran los ejemplos que puede implicar el espacio imaginario en la prisión, la imaginación individual que tiene cada persona reclusa, imaginando principalmente el ejercicio de la libertad...

Metodología

Desde un enfoque cualitativo, a través del método etnográfico, con técnicas de investigación basadas en la observación de campo, elaboración de un diario de campo y dialogo con mujeres privadas de su libertad, se identificaron categorías de valor sociocultural, estético y socioeconómico en el espacio carcelario; se identificaron las actividades realizadas en cada espacio de la cárcel femenil, asignándoles una categoría de valor así como la descripción de eventos o sucesos valorados en cada sitio.

57

Discusión y resultados

El Centro de Reinserción Social Femenil (CERESOFE) “La Esperanza”

En los primeros meses del año 2020, los colores de las paredes de la prisión eran mayormente verdes, rojo y blanco. En una ocasión, a una mujer se le asignó la tarea de pintar unas paredes de color gris (los colores oficiales del gobierno del estado el periodo 2017-2021), me acerqué a ella y al dialogar le pregunté: - ¿Por qué de ese color?, y ella respondió -“para que ahora sí parezca cárcel”-.

Apuntes del diario de campo

El CERESOFE “La Esperanza” fue constituido jurídicamente a través de un decreto administrativo el 25 de Julio de 2019 para recluir exclusivamente a mujeres imputadas, procesadas y sentenciadas por delitos del fuero común y/o federal, perteneciente al Sistema Estatal Penitenciario del Estado de Nayarit. El edificio del CERESOFE está construido sobre lo que fue, hasta 2015, exclusivamente el Centro de

Internamiento para Personas Adolescentes (CIPA, actualmente CIRSA, Centro de Reinserción Social para Adolescentes), un espacio inaugurado el 28 de junio de 1981, como Centro de Internamiento de Adolescentes Infractores, mejor conocido en Tepic cómo “El COMI” (Centro de Observación de Menores Infractores). El CERESOFE está ubicado en la calle Encino, Colonia Versalles Sur, C.P. 63139 en la ciudad de Tepic, Nayarit. En 2021 fue dividida la cancha deportiva, para establecer la delimitación física entre el área femenil, y el área del CIPA, Centro de Internamiento de Personas Adolescentes. La capacidad del centro es para 116 mujeres, pero a la fecha alberga a 156 mujeres (Espinosa, 2023).

Imagen 1..Toma satelital del CERESOFE “La Esperanza” 2022

58



Fuente: tomado de Google earth.

Debido a su objetivo inicial, cárcel para menores de edad, las políticas de aquel momento contemplaban el diseño arquitectónico en función de una institución escolar de tipo internado. Por ello, “La Esperanza” puede pasar desapercibida como prisión para quienes tienen un primer contacto con dicha institución penitenciaria, no hay celdas sino dormitorios comunitarios, cuentan con espacios destinados a actividades recreativas como canchas, áreas verdes y jardines, aulas para los diversos talleres y clases, una granja de gallinas, zona de lavaderos, un comedor que funge como aula de usos múltiples y que los sábados se adapta como sala de oración durante la misa católica (no todas profesan a esa religión).

En el CERESOFE se han realizado actividades que han permitido a las mujeres expresarse a través de la pintura mural. El ejercicio de la pintura permite resignificar el valor de un muro, que simbólicamente representa la división entre el adentro y el afuera, pero en la intervención artística adquiere otros significados plasmados desde su creatividad.

Fotografía 1. Mural pintado por mujeres en la entrada a “población”, CERESOFE “La Esperanza”



Fuente: Autor, tomada el 10 de febrero de 2021.

59

La práctica del arte ha representado una estrategia de resistencia en distintos espacios carcelarios del país como una apropiación simbólica del espacio. Por ejemplo, el proyecto “Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia” ha trabajado en el CERESO femenino “Santa Martha Acatitla” la pintura mural:

Con la propuesta artístico-pedagógica, las mujeres en reclusión han logrado apropiarse de las paredes de la cárcel, al crear cuatro murales representativos: “El Grito”, “Fuerza, Tiempo y Esperanza”, “Caminos y formas de la libertad” y “Acción colectiva por la justicia”. Esta apropiación les permitió trabajar en sus procesos jurídicos y de emancipación; Aída Blanco recordó que comenzaron a pintar en papel hasta que intervinieron los muros y los caracoles grises (rampas en forma circular), que hacían tétrico el lugar. “Nos pusimos contentas porque ya había otra estructura de vida, el color nos daba alegría” (UNAM, 2019).

Imagen 2. Toma satelital del CERESOFE “La Esperanza” 2022



Fuente: tomado de Google earth

Las mujeres privadas de su libertad en el CERESOFE están clasificadas espacialmente en dos módulos, sentenciadas y procesadas, aunque existe un tercer módulo construido en la parte norte del centro destinado exclusivamente para las mamás que viven con sus hijos menores de tres años. La clasificación se da únicamente para dormir, durante el día pueden convivir sin distinción de su situación jurídica en las áreas comunes. En la parte norte del CERESOFE, en el edificio de los arcos se ubican “Las áreas técnicas”, que son los consultorios de psicología, criminología, áreas médicas (medicina, enfermería, odontología y nutrición), aulas para talleres y escolarización, así como una estancia infantil destinada al cuidado y desarrollo escolar de niños de 0 a 3 años de edad. A continuación, se muestra una tabla donde se derivan sitios destacados y eventos relevantes a partir de las categorías de valor asignados a cada espacio en la cárcel.

60 Tabla 1. Categorías de valor para cada sitio destacado y eventos relevantes

Categoría de Valor	Sitios destacados	Eventos o sucesos valorados en los sitios
A. Sociocultural	Bancas y mesas en jardines, comedor, sala de oración, aulas, dormitorios, cancha deportiva, tendederos y pilas de lavado.	<ul style="list-style-type: none"> a. Visitas familiares b. Misa c. Clases y talleres d. Eventos de graduación e. Festivales del día de las madres, navidad, torneos deportivos. f. Elaboración de artesanía huichol g. Aseo de ropa h. Fumar
B. Estético	Áreas verdes, huerto, sombra de los árboles, escultura a la virgen de Guadalupe, mural, altar a la virgen. Estancia infantil. Aula de manualidades	<ul style="list-style-type: none"> a. Visitas familiares b. Cosecha de pequeños cultivos y plantas de ornato. c. Convivencia con niños y niñas en la estancia infantil d. Asistencia a clases
C. Socioeconómico	Tienda de comida boutique, tienda de “Chaquira”, lavandería, granja de gallinas. Caseta telefónica. Granja de gallinas Carpintería Lavandería	<ul style="list-style-type: none"> a. Preparación y venta de alimentos. b. Llamadas con familias. c. Capacitación para el trabajo d. Venta de rifas. e. Servicio de lavado de ropa

Fuente. Elaboración propia

Los dormitorios pueden ser considerados como espacios híbridos tanto socioeconómicos, culturales y estéticos, pues ahí se establecen redes de socialización, conversaciones privadas, descanso, privacidad, área para intercambiar secretos y para mantener el resguardo de pertenencias personales, como fotografías, maquillaje, productos de higiene personal y ropa. La división espacial de los dormitorios además propicia la convivencia entre grupos de mujeres; cada cama tiene un valor espacial sociocultural pues representa la independencia y autonomía de cada mujer en el marco de un espacio de encierro donde el control y la supervisión es permanente.

ESPACIOS CON VALOR SOCIOCULTURAL

Los espacios reducidos en la cárcel, implica la apropiación y significación del mismo. Desde esos enfoques, el espacio vivido, como concepto dentro de las “Geografías de la Vida Cotidiana”, en el área de la subjetividad espacial, permite analizar los significados otorgados al espacio y las prácticas que les dan significados a los lugares (Pinassi, 2015; Lindón, 2007). Los estudios acerca del espacio vivido se interesan por la relación directa entre las personas y su espacio próximo, el objetivo de dicho enfoque es dar cuenta de cómo la gente, fuera de la teorización, vive el espacio con el cuerpo, cómo lo siente, lo nombra, lo significa, se lo apropia (Lerma, 2013).

Para las mujeres que fueron trasladadas de un centro penitenciario a otro, la experiencia de cambio de espacio vivido les produjo experiencias de resignificación del espacio, comparaciones y resistencias al mismo.

“En V Carranza tenías privacidad, tenías tu celda y si querías cerrabas la puerta, ponías la cortina y nadie te molestaba. Aquí me siento en el Zoológico, sales más frustrada y enojada.”

Brenda, 38 años

“Allá si vas a ver rejas. Aquí parece orfanato”.

Astrid, 35 años.

Los principales espacios socioculturales identificados fueron las bancas y mesas en jardines, comedor, sala de oración, aulas, dormitorios, cancha deportiva, estancia infantil, tendederos y pilas de lavado. En estos espacios de socialización se gestan actividades cotidianas que permiten la aculturación, comunicación y generación de redes de apoyo entre mujeres. El espacio toma sentido en la medida en la que es significado por la persona y, a su vez, la persona cobra significado en

tanto que se ubica en un espacio significativo para ella (Valera-Pertegàs, 2010)

El comedor se identificó como un espacio flexible entre las actividades socioculturales, estéticas y económicas, pues ese espacio prioritariamente diseñado para el consumo de alimentos, se transforma como sala de oración los sábados durante la misa, como un aula de usos múltiples cuando hay lluvia o el sol tiene gran intensidad; también en las mesas del comedor se reciben a las visitas familiares, ahí se dan talleres o conferencias, y también se realizan las ceremonias de graduación de primaria, secundaria y preparatoria cuando las mujeres cumplen con su ciclo formativo. También la cancha deportiva adquiere una categoría estética-sociocultural por ser el escenario donde se suelen realizar los festivales de navidad, día de las madres, torneos deportivos y certamen de belleza en el aniversario del CERESOFE.

62 Desde la visión de Lefebvre (Citado en Conti, 2016), la prisión puede ser analizada en la relación de apropiación de tipo simbólica o subjetiva, es decir, son los significados y representaciones sociales que se le otorga sentido personal al espacio, por ejemplo, un espacio para llorar, para recordar a seres queridos, para descansar u olvidarse de la prisión.

ESPACIOS CON VALOR ESTÉTICOS

El valor estético al espacio se otorga a aquellos elementos que encuentran visualmente atractivos (Zamudio, 2023). Los espacios con valor estético en la prisión no solo cumplen una función de apreciación visual, también utilitaria. Por ejemplo, la escultura de la virgen es un espacio para rezar o encontrar la paz; el huerto para trabajar; las sombras de los árboles para elaborar artesanía huichol, platicar o descansar.

“Me gusta participar, más me gusta el huerto y casi siempre me la paso ahí”.

Alica, 19 años

“El Jardín es mi terapia”.

Sol, 60 años

Una simple frase permite comprender que la prisión es un espacio cuyo significado y significante se construye a partir de quién lo habita cotidianamente. Que el espacio carcelario es más que un área geográfica perimetrada por altos muros, es un espacio simbólico y vivido, dotado de representaciones y significados, en este caso, el jardín como un espacio terapéutico vinculado con lo estético y utilitario.

Aunque se espera que, como una extensión del castigo penal, el espacio estético sea limitado o inexistente, en el CERESOFE “La Esperanza” las áreas verdes, el huerto y la sombra de los árboles; la escultura a la virgen de Guadalupe y el altar a la virgen, así como los mulares de la estancia infantil y los colores y materiales del aula de manualidades representan espacios visualmente atractivos, que están al margen de la monotonía espacial por paredes sobrias, que ofrecen una apreciación visual alternativa a los otros espacios

El imaginario sobre las prisiones atiende a espacios lúgubres, incoloros, sucios, inhabitables, es decir, un espacio que concebido como castigo tenga los mínimos elementos estéticos para la apreciación visual; la Ley Nacional de Ejecución Penal establece que los espacios carcelarios y el tratamiento de las personas privadas de su libertad deben estar bajo los enfoques de los derechos humanos. Aún así, a nivel nacional existen prisiones cuyos espacios insalubres, hacinados y cooptados por grupos de poder, mitigan las posibilidades de categorizar los espacios con un valor estético.

63

ESPACIOS CON VALOR SOCIOECONÓMICOS

En el CERESOFE, las relaciones sociales y económicas se dan en espacios a partir de dos dimensiones: espacios de comercialización (venta-compra) y espacios de producción-capacitación laboral (artesanía). A partir del trabajo de campo se pudieron identificar los siguientes espacios con valor socioeconómico: tienda de comida, boutique, tienda de “Chaquira”, lavandería, granja de gallinas, caseta telefónica, granja de gallinas, carpintería y lavandería

Aunque generalmente la cárcel en su totalidad es un espacio permanentemente cargado de valor socioeconómico, existen espacios dedicados principalmente a dichas actividades, por ejemplo, la tienda de comida tiene confluencia de mujeres que solicitan productos. Ese espacio reducido es permanentemente transitado para adquirir diversos artículos de higiene, comida chatarra, alimentos preparados, bebidas, tarjetas telefónicas, dulces, etcétera. También existen otros establecimientos internos como la boutique o la tienda de chaquiras, que permiten adquirir productos para trabajar la elaboración de artesanía huichol, y comprar artículos de belleza, como ropa, lociones y perfumes, chocolates, lencería, cremas corporales.

Tanto la lavandería, la carpintería y la granja de gallinas son espacios de interacción económica por el intercambio comercial de productos y servicios; esas actividades son administradas por la dirección del CERESOFE, quienes contratan a mujeres para cumplir las activi-

dades productivas, que a su vez les capacita para el trabajo en función de los objetivos de la reinserción social.

REFLEXIONES FINALES

Coincidimos con Martha Chávez, pues en la cárcel “la demarcación de un territorio en función de la gente que lo habita, lo interviene, lo vive, lo interpreta y lo simboliza, nos conduce a la constatación de que cada sociedad produce un espacio: el suyo” (Chávez, 1998, pág. 57). Hasta lo aquí mencionado, las discusiones sobre la dialéctica del espacio y la teoría social toman sentido en el espacio carcelario, pues ahí, la teoría social no puede estar desconectada de las teorías sociales del espacio y del territorio, y éstas últimas no tienen sentido sin la teoría social.

64

Las cárceles, más allá de su percepción social, son espacios habitados cotidianamente por personas, que inocentes o no, llevan su vida en la privación de la libertad, pero esa vida sigue estando cargada de emociones, necesidades y relaciones permanentes con la/el otro. El espacio es un componente principal para los objetivos de la llamada reinserción social, pues son los espacios donde se realizan actividades de índole social, cultural, educativo, creativo, artístico y personal. Por ello, es necesario ampliar la comprensión del estudio carcelario desde epistemologías centradas en el actor y sus experiencias vividas, las cuales son carentes y casi inexistentes en la realidad nayarita.

En otras palabras, hacen falta estudios sociales que se enfoquen en los espacios carcelarios desde la perspectiva social y de quienes habitan dichos espacios, no solamente estudios basados en mediciones espaciales o investigaciones de giro arquitectónico, en evaluaciones sobre la existencia o no de espacios destinados para actividades que derivan en recomendaciones no vinculantes por parte de la autoridad estatal. En palabras de Angriman (2017) “el espacio carcelario es un laboratorio que expone agigantadamente las aristas sociales más aberrantes”, siendo el espacio una categoría que desde su comprensión podría contribuir a reorientar las actuales políticas de reinserción social. ■

REFERENCIAS

- ANGRIMAN, G. (5 de mayo de 2017). La alianza del patriarcado y el poder penal. Obtenido de Página 12: <https://www.pagina12.com.ar/35622-la-alianza-del-patriarcado-y-el-poder-penal>
- CHÁVEZ, Martha. (1998), *Mujeres de rancho, de metate y de corral*, México: El Colegio de Michoacán.
- CASTELLS, Manuel (1999) *La cuestión urbana. Siglo XXI*: México.
- CONTI, Santiago (2016). Territorio y Psicología Social y Comunitaria, trayectorias / implicaciones políticas y epistemológicas. *Psicología & Sociedad*, 28 (3), 484-493. [Fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0102-7182. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3093/309347788009>
- ESPINOSA, Nayanci. (28 de septiembre de 2023). La infancia olvidada en las instituciones carcelarias. [Ponencia]. XII Coloquio de Género y Estudios Culturales, de la Maestría en Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Nayarit
- KURI Pineda, Edith Elvira. (2013). Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica. *Sociológica (México)*, 28(78), 69-98. Recuperado en 05 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100003&lng=es&tlng=es.
- LAMIZET, Bernard. (2010). Semiótica del espacio y mediación. *Tópicos del Seminario*, (24), 153-168. Recuperado en 05 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000200008&lng=es&tlng=es.
- LINDÓN (2010). Compartir el espacio: encuentros y desencuentros de las Ciencias Sociales y la Geografía humana. En Lindón , & Hiernaux (directores), *Los Giros de la Geografía Humana: desafíos y horizontes* (págs. 271-295). México: Anthropos Editorial.
- LINDÓN, Alicia. (2007). El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. *Revista de Geografía Norte Grande*, 5-21.
- LOSADA, Flora (2001). El espacio vivido. Una aproximación semiótica. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (17),. [Fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0327-1471. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=185/18501716>
- MELISSA-Rúa, Laura. (2016). Construcciones socioespaciales en el encierro: la cárcel Bellavista. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 25(1), 171-194. <https://dx.doi.org/10.15446/rcdg.v25n1.52598>
- PINASSI, Andrés. (2015). Espacio vivido: análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. *GeoGraphos*, 135-150.

- RAFFA, Cecilia. (2007). El modelo panóptico en la arquitectura penitenciaria argentina: la primera cárcel en la ciudad Mendoza, 1864. *Argos*, 24(47), 15-27. Recuperado en 05 de diciembre de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000200003&lng=es&tlng=es.
- RUIZ-Morales, Manuel L.. (2020). La arquitectura penitenciaria como representación del castigo. Las maneras de comprender la pena de prisión en la historia. *Política criminal*, 15(29), 406-449. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992020000100406>
- SCHLUCHTER, Wolfgang. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos filosóficos*, 13(26), 43-62. Recuperado en 05 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000200003&lng=es&tlng=es.
- UNAM. (12 de enero de 2019). Boletín UNAM-DGCS-023. Obtenido de *Mujeres en espiral: 10 años de la UNAM en el Centro Femenil de Readaptación Social de Santa Martha*: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_023.html
- VALERA-Pertegàs, S. (2010). Identidad y significado del espacio urbano desde una perspectiva psicosocioambiental : nuevo espacio público y nuevos retos sociales. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*.
- ZAMUDIO, María. (2023). Valoración y transformación del paisaje en la Isla de Mexcaltitán. Análisis desde la perspectiva de los usuarios. *Topofilia*, (27), 85-104. Recuperado a partir de <https://topofilia.buap.mx/index.php/topofilia/article/view/394>



MIGRACIÓN CON ROSTRO DE MUJER. UNA VISIÓN INTERPRETATIVA
DESDE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES (IBA)

Juan Arturo Mila Maldonado.- Graduado del Programa de Doctorado en Comunicación e Información Contemporánea de la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia, España), con calificación Sobresaliente Cum Laude, Mención Internacional y tesis monográfica con una serie de publicaciones derivadas.

Migración con rostro de mujer. Una visión interpretativa desde la Investigación Basada en las Artes (IBA)*

Migration with a woman's face.

An interpretative view from Arts-Based Research (ABR)

Migração com rosto de mulher. Uma visão interpretativa da Arts-Based Research

Juan Arturo Mila Maldonado
Universidad de Santiago de Compostela
milonski22@gmail.com

RESUMEN

Se presenta una perspectiva artística de la migración femenina, partiendo una serie de retratos (grafito/carboncillo, sepia, sanguina, colores y óleo) y la técnica cualitativa de investigación basada en el arte. Las 41 mujeres seleccionadas para los 45 retratos son migrantes venezolanas menores de 30 años. Resulta de interés reseñar parte de estos procesos, de cara al nuevo arquetipo independiente del género femenino presente en el siglo XXI. Esta es una iniciativa impulsada por quien es a su vez un migrante, aportando una visión propia de la realidad del género, y una lectura subjetiva e interpretativa de expresiones armónicas, donde se encuentra una propia identidad. En estas imágenes no hay contextos, sino que está ensimismado en cada retrato; forma parte de sus cualidades, del estilo optado para plasmar los rostros. Comparten serenidad y armonía, necesarias para hacer frente a dificultades que típicamente se pueden presentar en el género femenino.

Palabras clave: Migración Femenina, Femenidad, Investigación Basada en las Artes (IBA), Artes Visuales, Subjetividad.

*Este artículo se realizó en el marco de una estancia realizada a través del programa Erasmus+KA107 de la Aichi Prefectural University (愛知県立大学), en Nagakute, Japón, como requisito para optar a la Mención Internacional del doctorado).

ABSTRACT

70

An artistic perspective of female migration is presented, starting with a series of portraits (graphite/charcoal, sepia, sanguine, color, and oil) and the qualitative research technique based on art. The 41 women selected for the 45 portraits are Venezuelan migrants under 30 years of age. It is noteworthy to review some of these processes, in light of the new independent archetype of the female gender present in the 21st century. This is an initiative driven by a migrant, who provides a personal vision of the reality of gender, and a subjective and interpretive reading of harmonic expressions, where a unique identity is found. In these images, there are no contexts, but instead, each portrait is introspective, which is part of its qualities and the style chosen to capture the faces. They share serenity and harmony, necessary to face the difficulties that typically arise in the female gender.

Keywords: Female Migration, Femininity, Arts-Based Research (ABR), Visual Arts, Subjectivity.

RESUMO

É apresentada uma perspectiva artística da migração feminina, a partir de uma série de retratos (grafite/carvão, sépia, sanguíneo, cores e óleo) e da técnica de pesquisa qualitativa baseada na arte. As 41 mulheres selecionadas para os 45 retratos são migrantes venezuelanas com menos de 30 anos. É interessante rever parte destes processos, face ao novo arquétipo independente do gênero feminino presente no século XXI. Esta é uma iniciativa promovida por alguém que também é migrante, proporcionando uma visão própria da realidade de gênero, e uma leitura subjetiva e interpretativa de expressões harmoniosas, onde se encontra a sua própria identidade. Nestas imagens não há contextos, mas sim ele está absorvido em cada retrato; Faz parte das suas qualidades, do estilo escolhido para captar os rostos. Partilham a serenidade e a harmonia, necessárias para enfrentar dificuldades que tipicamente podem ocorrer no gênero feminino.

Palavras-chave: Migração Feminina, Feminilidade, Pesquisa Baseada em Artes (IBA), Artes Visuais, Subjetividade.

ALTERNATIVAS CULTURALES Y MIGRACIÓN

A nivel global, se hallan presentes las llamadas ‘alternativas epistemológicas’ a las que hace referencia Rivera (2013), las cuales, cuya misma palabra lo indica, representan posibilidades de configuraciones del conocimiento colectivo, dentro de lo cual se puede tomar como ejemplo la existencia de países con sus propios sistemas de conducción, idioma, variaciones lingüísticas, costumbres, etcétera. No obstante, es posible establecer puntos de encuentro entre estas variaciones y generar una coexistencia armónica y adecuada.

Así, en un actual entorno en procesos de globalización, es evidente hablar de particularismos (Laclau, 1996) a la hora de referirse a dichas identidades presentes en el mundo civilizado, las cuales han de ser incommensurables en relación a otras, pese a las semejanzas que pueden guardar entre sí, inclusive dentro de la finitud propia de una cultura. En este orden de ideas, se es testigo de “la multiplicación de identidades nuevas —y no tan nuevas— como resultado de la disolución de los lugares desde los cuales los sujetos universales hablarán” (p. 45), evidente en los escenarios de migración, fuere de la escala que fuere. Más allá de lo temporal del ejercicio del turismo, un factor que genera una cohesión en el intercambio de tales alternativas culturales se constituye a partir de la migración, donde los individuos que forman parte de estas movilizaciones incorporan a sus propias jergas lingüísticas y de costumbres aspectos propios del lugar de llegada, generándose perspectivas un tanto más críticas (Braidotti, 2000). Así, respecto a la migración:

Desde la antigüedad, el ser humano ha estado en constante tránsito. Algunas personas se desplazan en busca de trabajo o de nuevas oportunidades económicas, para reunirse con sus familiares o para estudiar. Otros se van para escapar de conflictos, persecuciones, del terrorismo o de violaciones o abusos de los derechos humanos. Algunos lo hacen debido a efectos adversos del cambio climático, desastres naturales u otros factores ambientales (ONU, 2018, p. 1).

Una de las principales variables de choque que enfrentan los migrantes se deriva de los llamados ‘juegos el lenguaje’, concebidos como “la imbricación entre el uso de palabras y los contextos socioculturales de significación que constituyen diversas «formas de vida” (Becker, 2013, p. 102), donde el individuo catalogado como migrante debe hacer frente a las adaptaciones lingüísticas propias de cada cultura e incorporarlas a sus repertorios expresivos.

A partir de la migración se establecen redes transnacionales de identidades y flujo de individuos, discursos y bienes, a partir de un objetivo de perdurabilidad de la propia esfera de desarrollo privada

del individuo, aunque en otras latitudes, donde se generan cambios estructurales –muchas veces significativos– en la constitución de sus imaginarios sociales, donde muchas veces se presentan entrelazamientos entre realidades imaginadas y realidades que pueden discrepar de sí, a partir de las prenociones que presenta el individuo sobre el lugar de acogida, mismo que aplica a la inversa si se toman en consideración las expectativas (sean positivas o negativas) que se presentan sobre su rol en el país receptor (Castillo, Herrera y Torres, 2005). Situado inicialmente en un escenario negativo como variante situacional con la que puede toparse el migrante:

Lo imaginado al confrontarse con lo real, en la mayoría de los casos, se convierte en desilusión o frustración. Los imaginarios sociales, sin desligarlos de sus relaciones con lo histórico y lo físico, también están influenciados por las visiones fantasiosas que contribuyen directa o indirectamente a la reproducción de los procesos migratorios (p. 380).

72 No obstante, puede darse el caso en el que, partiendo de las cuestiones de planificación y cualificaciones propias de cada individuo, se presente un escenario acorde (o al menos cercano) al ideal preconcebido por el migrante antes de llevar a cabo tal proceso, en el cual se genera una ruptura –al menos desde el punto de vista estructuralmente presente– de la familia, presentándose realidades de desapego gradual necesaria hacia el lugar de origen del migrante (Castillo, Herrera y Torres, 2005). En tal sentido, partiendo de los aportes expuestos desde la perspectiva de los autores referenciados, desde la autoría es posible establecer en este acápite la reflexión argumentativa de que los procesos migratorios se derivan de una necesidad de emancipación del individuo en relación a los factores externos que generan coerción en sus objetivos de desarrollo en las diferentes esferas de la vida, constituyéndose este proceso como una serie de alternativas que permitirían consolidar estos procesos, sea bajo motivaciones forzadas o un tanto más ligadas a la necesidades individuales de expandir la propia realidad cultural e intelectual.

El estereotipo de la mujer desde los principios de la industria cultural

A lo largo de la historia, se ha relacionado a la masculinidad con categorías como hegemonía dominación de un género por sobre el otro, bajo una predominancia social masculina en materia de toma de decisiones políticas, laborales y económicas, donde la mujer había sido desplazada continuamente y no fue sino hasta la época durante y posterior a las guerras mundiales donde, motivado a la ausencia de los padres de familia que iban a los frentes de guerra, que las mujeres

debieron ocupar ciertos roles ‘masculinos’ para dar continuidad al día a día en las sociedades (Schongut, 2012).

Según la autora Mattelart (1981), como antecedente de la participación de la mujer en la industria de los medios de comunicación, se sitúa a los comerciales de productos de limpieza, donde aparece una fémina expresando las virtudes de uno de estos frente a la competencia y de la sensación de pulcritud en el hogar. Habitualmente, aparecían en el comercial usando artículos quitamanchas y desengrasantes. En esto, se evidencia una minimización de la imagen femenina y su encasillamiento en roles domésticos. En contraste Mattelart (1981), en el terreno literario se sobrellevan historias con roles repetitivos de la mujer como ama de casa o como el personaje débil que debía ser rescatado por un hombre. Esta tipología de melodrama resultaba popular entre las masas pese a su repetitiva secuencia, solo cambiando quizás el tratamiento de los personajes en relación a las particularidades de cada cultura, pero siempre se mantenía presente una secuencia dramática estructural. Asimismo, cabe acotar que este tipo de productos eran consumidos predominantemente por las amas de casa -sea en formatos escritos, radiofónicos o televisivos- mientras cumplían sus roles habituales en casa.

A su vez, es posible resaltar lo que menciona la autora, a modo de reflexión, sobre la discriminación habitualmente sufrida por la mujer por su género, limitándose a cuestiones de reproducción, crianza de los hijos dentro de la esfera privada y a la satisfacción de ciertas necesidades del hombre, quien lleva la carga económica de todos. Gubern (1984), señala que a lo largo del recorrido de las artes visuales y el contexto mediático en la época contemporánea, existe un amplio condicionamiento por parte de los productos de consumo masivo que proyectan una visión idealista de su figura y de cómo debe comportarse socialmente, estableciendo claras diferenciaciones y limitaciones respecto a su contraparte masculina

Para la autora resaltan aspectos que tornan a la mujer un elemento de espectáculo, como el cabaret, la comedia y algunos tipos de revistas de entretenimiento derivados en fundamentos judeocristianos de la concepción de Eva como la representación de la tentación para el hombre, en tanto comió del fruto prohibido por Dios y desencadenó una serie de castigos derivados de ello y cuya percepción ha mutado históricamente hasta lo que se concibe hoy, -al menos desde una perspectiva conservadoramente machista-, como la mujer (Gubern, 1984, p. 34).

En contraste, para Adorno y Horkheimer (1947) la industria cultural establece un lenguaje propio que es captado por las audiencias e internalizado necesariamente para formar parte de su arte como es-

pectadores, lo que otorga claridad del amplio alcance de este entorno para generar creencias en las audiencias respecto a no solo temáticas de ficción, sino de la misma vida en sociedad y que esto genere procesos de dinamismo continuos en su cotidianidad. En este orden de ideas, podría traerse a coalición la concepción simbólica de significados sociales en torno a objetos o elementos compartidos a través del uso del lenguaje y circulan alrededor de las redes de relacionamiento social, trabajada por el autor Hall (1980), quien a su vez señala que si el individuo no se apropia de los significados de los productos de la industria cultural, no puede ser consumidor de ella (p. 1973). Esto se puede relacionar a la construcción de la realidad propia de la industria cultural, donde como ejemplo específico y práctico se toma a los estereotipos femeninos.

74

Una obra pictórica icónica en este contexto es la serie de fotografías tomadas en el año 1957 por el artista Andy Warhol a Marilyn Monroe, considerada un ícono y referente de la belleza femenina global y con una amplia trayectoria en el mundo del espectáculo. La serie constó de diez ilustraciones en distintos matices que encajaron perfectamente en un contexto de cultura ‘pop’ en auge para la época. Una de las series vendidas por el autor, fue valorada en un millón y medio de dólares. A partir de entonces, estas obras se han producido y masificado y, si bien han perdido su valor de autenticidad y unicidad presente en una devaluación de sus reproducciones, su carácter icónico se ha mantenido presente a la fecha (Arterama, 2014).

Ilustración 1. Andy Warhol: Marilyn series (1957).



Fuente: Arterama (2014).

Como otro ejemplo a tomar en consideración, se presenta al afiche titulado ‘We Can Do It’, elaborado por el artista Howard Miller en el año 1942 con el objetivo de motivar a las mujeres a ocupar los puestos de trabajo de las fábricas, a causa de la ausencia de los hombres que fueron a los frentes bélicos de la Segunda Guerra Mundial, de forma que no hubiese un colapso en materia económica para entonces. Op-

tando al patriotismo, se añadió a la mujer a una lucha, desde un contexto más local, y generando una carga de responsabilidad más allá de ser las cabecillas afectivas de sus hogares. Posteriormente a este hecho histórico, se generó una polémica al ser despedidas muchas mujeres de sus puestos de trabajo temporales, al volver los veteranos de guerra (National Museum of American History, 2016).

Ilustración 2. Howard Miller: 'We Can Do It' (1942).



75

Fuente: National Museum of American History (2016).

Esta obra ha inspirado la creación de elementos gráficos de la cultura femenina, donde a menudo en la cultura venezolana, es asociada al logo de la Harina P.A.N1, producto alimenticio icónico de este país, aunque es un hecho especulativo. No obstante, se puede traer a coalición la publicidad de este producto comercializado por Empresas Polar, con sucursales en más de 25 países. Este logo ha sido representativo de la mujer venezolana, sostén del hogar y asociada a una alimentación balanceada (Pancorn.com, 2015).

Ilustración 3. Logo de Harina P.A.N (1960)



Fuente: Pancorn.com (2015).

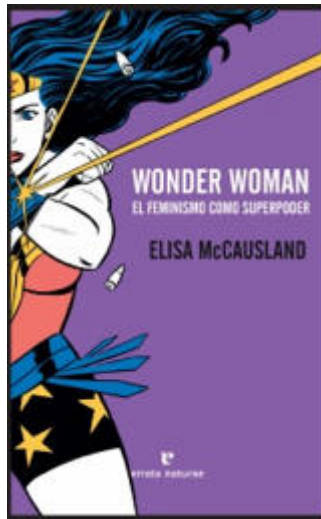
1. Siglas de 'Producto Alimenticio Nacional'

Como último antecedente a tomar en cuenta, se presenta a la figura de 'Wonder Woman' o la 'Mujer Maravilla', superheroína del universo cinematográfico y de cómics de DC, que forma parte de los elementos de ficción pioneros en la industria cultural (con un debut en el universo de la ilustración en el año 1941), tomando parte de los discursos de reivindicación femeninos, de un género para entonces invisibilizado y opacado por una predominancia masculina en los roles sociales (McCausland, 2017).

Como contexto histórico, es posible resaltar que el recorrido histórico de la heroína forma parte de los antecedentes que marcan la agenda feminista como íconos que permiten visualizar a la mujer como un ser empoderado y con fuerza suficiente para encarar diversas dificultades en un entorno predominantemente machista. Si bien no representa una exclusión al hombre al combatir el mal, no es dependiente de este para cumplir tales roles. Ejemplo claro es el personaje de Wonder Woman de DC comics.

76

Ilustración 4. Wonder Woman como elemento de producción académica.



Fuente: McCausland (2017).

Estos ejemplos son muestra de cómo la mujer (en un contexto ilustrativo) ha tomado parte de los discursos sociales visuales transmitidos durante generaciones y que se tornan referentes para las reivindicaciones que buscan los movimientos feministas en el globo.

‘Migración con rostro de mujer’ y su vinculación práctica a la academia.

La primera migración que sufre el individuo en su vida es nacer, y es a través de una mujer como inicia el viaje de la vida. Mamá nos da algo tan grande como es el primer aliento del Alma; papá nos ayuda a descubrir el mundo, y es en ese universo de afectos, cuidado y cobijo donde empezamos a morir y a tejer un destino; sin duda, desde la necesidad de ser originales y un poco diferente de esos dos grandes amores parentales. En migración con rostro de mujer se observa cómo un no lugar se preña de una sensación de pertenencia, tal cual le ocurre al migrante, quien en el nuevo entorno debe parirse a sí mismo para pertenecer. A través de este arte manifiesto se traen producciones psíquicas con simbolismo: no en vano esta iniciativa surgió como recurso interpretativo del proceso de migración que vive constantemente la mujer latinoamericana.

Para sustentar la pertinencia de la composición artística desde la interpretación del artista se toma como premisa a la interpretación metodológica de investigación basada en el arte, un compendio legítimo de transformaciones situacionales propias de las Bellas Artes, frente a la existencia de un discurso metodológico hegemónico por parte de los métodos empíricos cualitativos y cuantitativos de naturaleza dominante en las ciencias sociales, políticas (entre otras) y en el ámbito de la pedagogía como base de la generación de investigaciones en el ámbito de las humanidades (Hernández, 2008).

Un principio de aplicación ad hoc que incorpora preceptos de la investigación cualitativa a su naturaleza amplia, permite visualizar y repensar la subjetividad propia del arte como un elemento que permita posicionar a una visión tanto propia como interpretativa y ligarla a preceptos como la historia de vida, que permite indagar a profundidad en la naturaleza intrínseca y vivencial de un ser humano, de un tercero (Barreto y Puyana, 1994), no desde un principio discursivo de ‘otredad’ (Batjín, 2011), sino partiendo de una naturaleza más explayada y donde el autor de la obra se interconecta con aquella persona que retrata; redescubre y reconfigura parte de su ser a través de la extensión de su cuerpo manifiesta como un lápiz o pincel (Carrillo, 2015).

Ilustración 5. Exposición 'Migración con rostro de mujer'. 17/12/2018.



Fuente: retratos realizados por el autor (2018). Quito, Ecuador.

78 En la exposición 'Migración con rostro de mujer', entendiendo que la migración figura como fenómeno circunstancial y transversal de la vida de las mujeres retratadas, se intentó simular un mapa, una sensación de desfragmentación y dispersión de la figura femenina alrededor del globo, habiendo un punto de partida en común. Distintas poses, estilos emociones capitalizadas en un folio permiten entender que cada historia es distinta, aunque compartan elementos motivacionales o sentimientos. Esta iniciativa recopiló un total de 45 retratos en distintos estilos (41 mujeres participantes), cuya elaboración abarcó cerca de cuatro años (entre 2017 y 2020) y que supuso un descubrimiento continuo del artista, tanto en su rol de retratista como en la interpretación de la migración femenina como procesos individuales y, en algunos casos, duales².

En su primera etapa, la exposición presencial de los retratos permitió la interacción con la audiencia y el intercambio de ideas académicas y experiencias de personas en procesos migratorios. Se cubrieron los retratos con vidrios, como forma de 'reflejar' al espectador en la realidad de la mujer migrante (y permitirse, digamos coloquialmente, 'verse en un espejo' de realidad que no es tan ajena a cada individuo). En este conversatorio se contó con la intervención de un caso práctico de una mujer migrante y un psicoterapeuta especializado en temas de Movilidad Humana³. En otro orden, en su segunda vinculación académica como muestra de arte y conversatorio virtual, el evento 'Migración venezolana con rostro de mujer', llevado a cabo en el IAEN contó con la presencia de –además del ya mencionado psicoterapeu-

2. La muestra total de retratos se presenta en el apartado de anexos.

3. Los pósteres de los eventos figurarán en el apartado de anexos, una vez aprobado el artículo.

ta— especialistas en Movilidad Humana, Relaciones Internacionales y Comunicación Política, lo cual permitió profundizar en la vinculación de estas especialidades con el arte como forma de interpretar hechos sociales y llevar a cabo investigaciones académicas de gran impacto.

Ilustración 6. Muestra de retratos in situ. 17/12/2018



79

Fuente: retratos realizados por el autor (2018).

Propuesta artístico-interpretativa de retratos: Migración con rostro de mujer

El proceso de creación de los retratos supuso la inmersión en distintos estilos artísticos, tomando el uso del carboncillo como punto de partida. Desde el plano del conocimiento de las Ciencias Sociales se ha partido del instrumento cualitativo de etnografía, el cual se constituye a partir de la aglomeración de múltiples métodos (como las entrevistas, observación participante o participativa, historia de vida, etc.) que permiten al investigador profundizar en el objeto de estudio. A través de un acercamiento inicial a la vida de las mujeres migrantes fue posible profundizar en sus características (más allá de lo físico) e identidad nómada (Angrosino, 2012; Apud-Peláez, 2013; Vargas-Jiménez, 2016).

Llevar a cabo una investigación que conecte a las ciencias sociales con las expresiones artísticas permite ahondar en la interpretación del investigador sobre la migración femenina. Múltiples estudios llevados a cabo previamente respaldan estos hechos a través del uso de la fotografía como medio de captación y transmisión de realidades sociales.

Esto demuestra que es posible hacer uso de otros recursos interpretativos y expresivos para plasmar una realidad social tan compleja como la que atraviesan estas mujeres alrededor del globo. Bajo esta premisa, se justifica la vinculación de la Interpretación Basada en las Artes al campo de los estudios etnográficos, derivado de múltiples campos de las ciencias humanas (Orozco, 2019; Estrada-Álvarez, 2021; Plaza-Roig, 2022).

Debido al carácter idóneo de este proyecto (interpretar realidades sociales a través del uso de dibujos) es menester presentar una breve revisión contextual de proyectos similares que sustenten la pertinencia del presente artículo científico. En primer lugar, autores como Domínguez (2003) y Bradley (2008) llevan a cabo revisiones sobre el uso de la fotografía como medio para plasmar e inmortalizar situaciones (además de historias) relevantes de las migraciones española y salvadoreña en el extranjero (respectivamente). En este sentido, Bradley (2008) señala que:

80

Los programas de fotografía participativa y alfabetización por medio de la fotografía se han vuelto muy populares en los últimos años. Como un medio de "otorgar voz" a la gente y comunidades silenciadas alrededor del mundo, las cámaras parecen haberse convertido en el nuevo accesorio transnacional de los pobres del mundo (p. 589).

Además, en un contexto de investigaciones producidas en los últimos cinco años, encontramos trabajos que respaldan la necesidad de respaldar procesos de movilidad humana a través de herramientas de registro (entre ello as la fotografía), lo que capte miradas, realidades y procesos que a través de esos marcos muestren los procesos de adaptación de los individuos a los grupos sociales receptores, así como también la hibridación entre sus costumbres locales y las del entorno de acogida. Estos medios de registro se dotan de un enorme capital simbólico y permite –por lo menos– interpretar los procesos de reintegración social (Buitriago, Acevedo, & Guzmán, 2019; Carreño, 2022)

Es así que, antes de plasmar algunas muestras que ejemplifiquen el uso de esta técnica, es menester entender que el uso del grafito y el carboncillo figura entre las principales bases técnicas empleadas por artistas en sus inicios, donde específicamente en el proceso de retrato del cuerpo humano la comprensión de sus matices permite abordar luces, sombras y otorgar densidad y profundidad a su interpretación plasmada en el folio (Vallaure, 2012). Es preciso resaltar que:

Paradójicamente se rescata un método clásico, el dibujo al carboncillo, pero muy poco utilizado en la actualidad, para abordar una problemática radicalmente contemporánea: las personas que consciente o inevitablemente se colocan en los márgenes del sistema y deciden instalarse ahí por un tiempo ilimitado con lo que ello implica para ellos mismos y sus familias y amistades (p. 354).

A diferencia del trabajo del autor, en el caso de ‘Migración con rostro de mujer’ se plasman miradas derivadas de la desfragmentación que la migración supone en el individuo. Enfrentarse a interpretar estos rostros y plasmar una visión siquiera subjetiva “pone en funcionamiento uno de los mecanismos visuales más elementales y primarios: enfrentarse al propio rostro y al rostro ajeno”; que va más allá de trazados o pinceladas; pues, implica “el trabajo del yo y del tú. Entender, estudiar y asumir los propios rasgos es un primer grado de reconocimiento de una situación compleja de aceptar” (Vallaure, 2012, p. 354).



En el ejemplo expuesto, visualizando de izquierda a derecha el progreso temporal de los retratos, en los inicios del trabajo era limitada la tridimensionalidad del rostro, en tanto el predominio excesivo de la luz se manifestaba por el manejo limitado de esquemas de sombras. En la búsqueda de plasmar algo de realismo en el estilo de expresión artística del retrato, en este proceso la conciencia técnica del claroscuro permitió explorar nuevas fronteras del uso de carboncillo para plasmar la luz y su ausencia a través de las sombras, e inclusive la proyección de la luz en el cuerpo y en parte de la indumentaria (González-Vázquez, 2015). Estos retratos figuran como ‘relatos’, en tanto plasman diversidad de almas y buscan fusionar lo real y lo imaginado, vinculando un fenómeno social tan complejo como el de la migración. Más que el retratista apropiarse de una visión de aquella a quien retrata, busca expresar lo que le pertenece exclusivamente a cada una de ellas (De la Fuente, 2022), en esa delimitación que, para Barthes (2021) se expresa en ese ‘cheque en blanco’, en tanto “el cuadro no es ni un objeto real ni un objeto imaginario” (p. 176) y entremezcla lo real-pictórico como elemento central de la composición pictórica.

Ahora, en un segundo acercamiento, durante el desarrollo de los retratos se exploró un sentido ‘monocromo’ o unicolor, a través del uso predominante de lápices de sepia y sanguina, explorando inclusive plasmar dos figuras en un mismo folio, visualizando, e veces, a la migración como un proceso dual o compartido, que busca preservar parte de esa identidad de la que se desprende el individuo a través de la conservación de sus vínculos consanguíneos, afectivos y ambos inclusive. Lo particularmente retador de esta etapa lo constituye la hibridación de dos estilos en una misma obra pictórica, manteniendo las cualidades de cada ser y entrelazando el uso de cada color a sus cualidades individuales y conjuntas (Galíndez, 2018; Herrera, 2018; Equipo Parramón Paidotribo, 2019).

82



En esta etapa de creación resaltó la dualidad como el entrelazamiento de elementos disímiles en la identidad de las mujeres retratadas; en cómo se articulan elementos positivos y negativo – emociones de apego y desarraigo, si lo llevamos al plano de la migración (Alfaro, 2017; Winters y Reiffen, 2019)–. Es posible explorar las potencialidades del arte contemporáneo en la manifestación del ‘ello’; como; a juicio de Oliet-Palá (2006), una especie de ‘escisión’, en tanto:

La escisión propia de la condición humana se expresa en estos dos actantes antagónicos que irán mostrándose como pares (duplicidades) u ocultándose, que serán desvelados o velados, que se verán distintos y que, a mi juicio, cohabitan hoy en un tiempo Artístico nada armónico, más disociado e irreconciliable que nunca (p. 4).

La migración implica esta relación entre el entorno habitual del individuo y lo que hay más allá de las fronteras físicas que separan a las civilizaciones. Para Alfaro (2017), el desarrollo de la vida cotidiana de un individuo en la tierra que lo vio nacer se constituye como aquella “fuerza positiva que permitía mantener el arraigo, el vínculo con la casa, con la tierra y los afectos construidos en ella”; en cuya ausencia, “de esa imposibilidad, del individuo que se queda sin territorio, nace el desarraigo” (p. 107). En parte, esa es de las tantas posibilidades que subjetivamente se exploran en ‘Migración con rostro de mujer’, en la diversidad de posibilidades en las que se ve expreso el proceso migratorio y cómo sus implicaciones varían en relación elementos como el apego al lugar de origen, las circunstancias de su proceso de movilidad humana, motivaciones para la toma de decisión y otros factores internos y externos que hacen de ‘huella’ en cada particular proceso (Alfaro, 2017; Winters y Reiffen, 2019).

En una tercera dimensión de comienza a explorar con el uso del color. Si previamente resultaba complejo comprender el uso de las luces y sombras en el manejo del carboncillo e hibridar dos pigmentos en un sensación unísona (sepia y sanguina), el retrato multicromático resultó complejo en tanto ‘imitar’ o plasmar parte de lo real –desde el ojo del autor– a través de la captación de pigmentos que derivan de entremezclas de 1) los colores primarios, sistema RYB: Rojo-Amarillo-Azul, en castellano) o 2) del sistema actual empleado en modelos de reproductibilidad digital, el CMY (Cyan-Magenta-Amarillo, si traducimos del inglés) (Bartolotta, 2017). Particularmente, en algunas corrientes del realismo se busca ‘imitar’ a grandes rasgos, a partir de criterios subjetivos, aspectos de la naturaleza en general (Hegel y Margot, 2022).

El uso de los colores, además de captar los cromos presentes en la persona a retratar, sus luces y sombras; busca entender el proceso de desarraigo y reconstrucción de su propia identidad a partir del conjunto de emociones que moldean su esquema cognitivo-conductual con el paso del tiempo. En tanto existen emociones innatas y adquirida en el entorno (García, 2019), entendemos a cada retrato hecho con lápices de colores como una hibridación de la esencia de cada persona retratada con aquellas cualidades de sí que transmite el artista en el proceso (Peláez, Gómez y Becerra, 2016). Si bien la naturaleza de nuestro proceso no busca vincular explícitamente variables de la neuropsicología, es preciso entender cómo especialistas vinculan las emociones con el proceso artístico o con la naturaleza de los colores. En algunos de los casos se retrató a la misma mujer participante, en tanto el uso de los estilos previamente expuestos permitió generar un

acercamiento a sus cualidades para luego profundizar en mayor conexión con cada realidad.

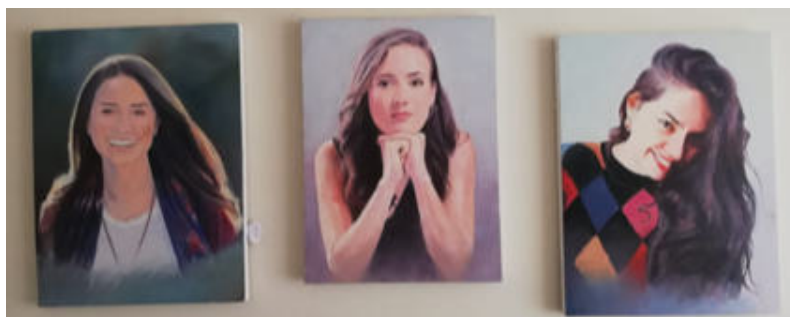


84

En este punto del desarrollo de la muestra artística el uso del color permitió consolidar a mayor profundidad y con un realismo ‘más evidente’ las características no solo del rostro, sino de la indumentaria de cada mujer retratada, aunque en parte del cuerpo se recurrió al difuminado con el objetivo de resaltar el rostro aún más. Inclusive, Desde el plano del artista se obtuvo cierta libertad al establecer varianzas en ciertos tonos en relación a cómo es captado cromáticamente por el ojo humano. La tenencia de mayor experiencia permite al artista, entonces, explorar nuevos mecanismos de expresión a través del uso de técnicas y estilos; en este caso, el uso del color (Ramírez, 2017).

Como último estilo, y con miras a establecer una varianza en el uso del creyón/lápiz (independientemente del color) como estilo para bordar los retratos, se incorporó el óleo sobre lienzo sobre cuarta técnica para el desarrollo de los retratos. En este punto, hacer uso del pincel como soporte supuso un desafío importante a la hora de replicar las dimensiones del rostro en una toma de hombros; en tanto esta técnica supone un trabajo por ‘capas, lo cual podría ser ligado a las dimensiones internas del ser (Llamas y Torrente, 2012; Bellido, 2015). Particularmente, esta técnica permitió profundizar en la dimensionalidad de

la piel, el volumen del cabello, la profundidad que adquiere el rostro a través de una correcta iluminación y parte de la indumentaria de las mujeres retratadas.



85

Proceso creativo de los retratos

Durante el desarrollo del artículo el enfoque ha sido puesto en revisar –en una primera etapa– bases teóricas relacionadas al proceso de Movilidad Humana, un breve acercamiento variable de feminidad, sus estereotipos y roles en la cultura. En su segunda etapa, el foco estuvo en el resultado de la muestra de retratos; sin embargo, no se ha de ignorar un aspecto importante: el proceso creativo en sí mismo. Partiendo de la carencia de formación en Artes Plásticas del retratista, gran parte del aprendizaje continuo se vio ligado a consulta de textos y material audiovisual base que permitió comprender parte de los fundamentos del retrato.

Ahora, con el propósito de no desligarse de la rigurosidad que amerita la elaboración de una investigación, se trae a colación un elemento que a menudo los artistas plásticos y creadores consideran importante; el concepto de motivación, visto como el conjunto de factores internos y externos que contribuyen a la puesta en escena del proceso creativo; la satisfacción que genera en el individuo cada una de sus etapas, que pueden estar ligadas a un esquema de trabajo; o, en algunos casos, a la improvisación (López-Manrique, San Pedro-Velero y González-González de Mesa, 2014). En este sentido, “las motivaciones pueden ser múltiples: canalización del impulso creativo, fines terapéuticos, motivos económicos, mejora de la técnica, etc.” (p. 204), a lo que se suma, por ejemplo, a cercanía y el entendimiento del tema –o del otro o la ‘otredad’ (Batjín, 2011)– por parte del artista. Al menos de forma

práctica a la creación de la presente muestra artística, el concepto de motivación se encuentra estrechamente relacionado a la inspiración, que desde una perspectiva ligada al proceso creativo de las Artes Plásticas es vista como aquel proceso interior, donde cualidades intuitivas, técnicas y racionales confluyen en la producción de una obra (León, 2009); en tanto, si partimos de Aurobindo (2002):

La creación tiene su origen en un flujo suprarracional de luz y de poder, para alcanzar su más alta potencialidad, debe actuar siempre a través de la visión interior y la inspiración. La actividad creadora puede servirse del intelecto en algunas de sus operaciones, pero en la medida en que se someta a él, perderá la intensidad y la penetración de su visión, y disminuirá el esplendor y la verdad de la belleza que cree (pp. 192-193).

86 Es así que la inspiración y la motivación son conceptos que, al menos en este caso, han ido de la mano a la hora de hacer frente a la obra, al momento de transmitir a un folio la esencia de la persona a retratar. De forma específica, en el campo de las Artes Plásticas, más que un elemento concienzudo, “sería una función instintiva irracional, única capaz de dar a voluntad un contenido de naturaleza tal que una a los opuestos. El artista plástico y todo hombre creativo deben mucho al principio dinámico de la fantasía” (León, 2009, p. 42). Es por eso que, si bien la inspiración a menudo es dirigida y usada de forma consciente a través de la razón, no deja de ser una manifestación intangible e interna del propio individuo. A menudo, la inspiración es ligada al concepto de ‘musa’ que se hace presente en las Bellas Artes, en tanto una existencia tangible o intangible funge de estímulo para la composición de la obra artística, como aquello que ‘nos motiva y nos moviliza’ a crear (Quirosa, 2008; Cuéllar, 2009).

Previamente se estableció la importancia de establecer una conexión entre autor y tema, de cuyo caso deriva un entendimiento y una conexión más profunda con la obra. Es por ello que, tomando el otro concepto importante de cara a la creación de la muestra de retratos, “establecer un vínculo con una obra de arte nos exige exactamente lo mismo: tener curiosidad. Concentrarnos en algo que nos interese el tiempo suficiente para que las palabras se desvanezcan” (Albano y Price, 2014, p. 91). Es así que la vinculación personal con el tema (tal y como se menciona en el resumen, en tanto el creador comparte la cualidad de migrante con las mujeres retratadas) permite profundizar aún más en el proceso creativo.

Ahora, previo a generar acercamientos comparativos entre el retrato y el fotograma del que parte, como último concepto importante se presenta a la improvisación, que en este caso deriva de la inexpe-

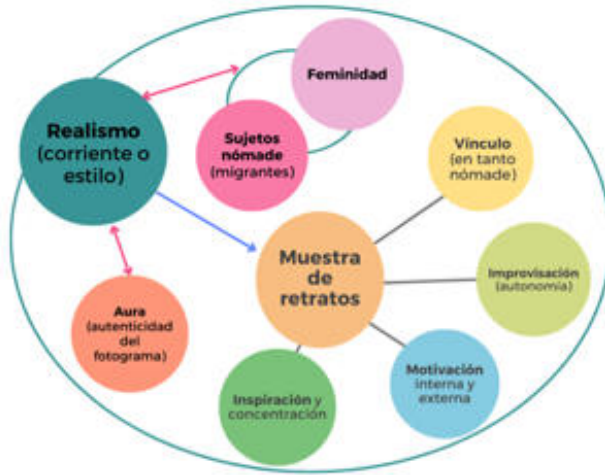
riencia del creador en estudios del arte y a un ejercicio de aprendizaje mayormente autodidacta e intuitivo. Si bien la presencia de una fotografía referencial para la realización de los retratos fungía como base para entender ‘a qué se quiere aproximar’ el creador, la carencia de fundamentos teóricos-metodológicos del arte del retrato impedía seguir una serie de pasos claves para apegarse a las proporciones de la persona retratada, al uso de las luces, sombras, etcétera. Es por ello que la improvisación, vista como la espontaneidad, autonomía creadora y experiencial (Pinta, 2005), permitieron idear estrategias, un estilo y técnicas propias para construir un retrato, en la medida de lo posible, apegado a cualidades del realismo; en tanto, “otro carácter diferenciador de la improvisación es su naturaleza autónoma, o sea que, ella configura una composición en sí misma”; y, además, “la autonomía de la improvisación se consolida en la contemporaneidad a partir de la fragmentación de la unicidad del arte” (p. 190).

87



La falta de conocimientos técnicos en el artista dificultó retratar con una técnica avanzada –en gran parte de los casos–, la indumentaria y las extremidades de las mujeres migrantes. Sin embargo, la confluencia de los conceptos previamente expuestos en un estilo propio permitió, con mejoras sostenidas en el tiempo, apegarse a las fotos, plasmar el sentido realista y la esencia de las participantes en el folio. Entonces, como aspecto a tratar en el artículo, se expone un esquema visual de la relación de los conceptos que se vieron integrados en el desarrollo de la muestra de retratos, a modo de entendimiento de elementos racionales, intuitivos y motivacionales que permitieron –con una mirada

ligada a los procesos de movilización y desarraigo– llevar a cabo un proceso propio de Investigación Basada en las Artes (IBA) (Hernández, 2008; Palau, 2020). ■



REFERENCIAS

- ADORNO, T., & Horkheimer, M. (1947). *Dialéctica del iluminismo*. Prólogo a la primera edición alemana. Buenos Aires: Sudamericana.
- ALBANO, A., & Price, G. (2014). Artes plásticas. En Fundación Botín, *Artes y emociones que potencian la creatividad* (págs. 89-104). Santander: Fundación Botín. Obtenido de https://www.fundacionbotin.org/89d-guuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf
- ALFARO, E. (2017). Cartografías de migración y desarraigo: percepciones de una casa fantasma a través de la expresión artística. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(2), 99-124.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- APUD-Peláez, I. (2013). Repensar el método etnográfico.: hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *ANTÍPODA. Revista de antropología y arqueología*(16), 213-235. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-54072013000100010&script=sci_arttext
- ARTERAMA. (21 de 05 de 2014). Andy Warhol: Marilyn series. Recuperado el 30 de 05 de 2019, de <https://www.artetrama.com/es/blog/andy-warhol-marilyn-series>
- AUROBINDO, S. (2002). *El ciclo humano*. Barcelona: Fundación Centro Sri Aurobindo.
- BARTHES, R. (2021). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOTTA, M. C. (2017). Teoría del color en el arte contemporáneo. Su vinculación con la textura y el material. *Arte e Investigación*(13), 40-48. Obtenido de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei/article/view/515/914>
- BATJÍN, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- BRADLEY, H. (2008). Nosotros, los que quedamos atrás. Migración salvadoreña a través de la fotografía de niños y niñas en Arcatao y La Chacra. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*(118), 587-620.
- BRAIDOTTI, R. (2000). Introducción. Por la senda del nomadismo. En R. Braidotti, *Sujetos Nómades: Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea* (págs. 25-83; 130-148). Barcelona, España: Paidós.
- BUITRAGO, C., Acevedo, M., & Guzmán, L. (2019). La artimaña de Penélope. una mirada de género y transnacional a la migración italiana de finales del siglo XIX y principios del XX a través de la fotografía de familia. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(2), 199-213. doi:<https://doi.org/10.15648/Coll.2.2019.13>

- CARREÑO, G. (2022). De Filipinas a las costas de Atacama. El caso de la Changuita. Representación y migración iconográfica en la fotografía de pueblos indígenas. *Estudios atacameños*, 68, 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2022-0005>
- CARRILLO, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 219-240. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032722011.pdf>
- CUÉLLAR, C. (2009). El artista como musa: la influencia de Édgar A. Poe en el arte. *Arslonga*(18), 207-217. Obtenido de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/28320/207-217.pdf?sequence=1>
- DE LA FUENTE, L. (2022). *Nigrum*. Un relato a claroscuro; para un tiempo desrealizado. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- DOMÍNGUEZ, P. (2003). La representación fotográfica de las exiliadas españolas en México. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*(4), 51-63.
- EQUIPO Parramón Paidotribo. (2019). *Guía para principiantes: Dibujo con carbón, creta y sanguina*. Madrid: Parramón Paidotribo.
- ESTRADA-Álvarez, A. (2021). Imaginarios tarahumaras: diálogos entre historia, etnografía y arte cinematográfico en el siglo XX. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 91, 39-65. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-91762021000200039&script=sci_arttext
- GALÍNDEZ, A. (2018). Trans-Anatomía. *La Manzana De La Discordia*, 2(13), 117-119. doi:<https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v13i2.7281>
- GARCÍA, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100039
- GONZÁLEZ-Vázquez, M. (2015). *Introducción al claroscuro y recorrido por artistas contemporáneos que emplean procedimientos con carboncillo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GUBERN, R. (1984). Estereotipos femeninos en la cultura de la imagen contemporánea. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 33-40. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41265/88268>
- HALL, S. (1980). Codificar y Decodificar. *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies*, 129-139. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/72.pdf>

- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 85-118. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/46641/44671/>
- HERRERA, P. (2018). El retrato como búsqueda. Sevilla: Universidad de Sevilla. Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/80662>
- LACLAU, E. (1996). Emancipación y diferencia. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- LEÓN, M. B. (2009). Arquetipos e inconsciente colectivo en las artes plásticas a partir de la psicología de C. J. Jung. *Arte, Individuo y Sociedad*(21), 37-50. Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/52084>
- MATTELART, M. (1981). La mujer y las industrias culturales. París: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000048493_spa
- McCAUSLAND. (2017). Wonder Woman. Cuadernos de cómic, 173-176. Obtenido de http://cuadernosdecómic.com/docs/revista9/14_Wonder_woman.pdf
- NATIONAL Museum of American History. (19 de 01 de 2016). National Museum of American History. Recuperado el 30 de 05 de 2019, de https://americanhistory.si.edu/collections/search/object/nmah_538122
- OLIET-Palá, J. (2006). El principio dual. *Paperback*(2), 1-8.
- OROZCO, R. (2019). La autorepresentación a través del foto-bordado como generadora de diálogo en la etnografía experimental. *Chakiñan*(8), 76-92. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/chakinan/articulo/la-autorepresentacion-a-traves-del-foto-bordado-como-generadora-de-dialogo-en-la-etnografia-experimental>
- PALAU, M. (2020). Narrativas visuales de la Facultad de Magisterio mediadas por teléfonos móviles. Una mirada pedagógica y artística a la Investigación Basada en las Artes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 9, 43-57. Obtenido de <http://polipapers.upv.es/index.php/sonda/article/view/17852>
- PANCORN.COM. (10 de 06 de 2015). P.A.N Corn. Recuperado el 30 de 05 de 2019, de <http://pancorn.com/m.ES/index.php>
- PINTA, M. F. (2005). Dramaturgia del actor y técnicas de improvisación. Escrituras teatrales contemporáneas. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*(1), 1-7. doi:<https://doi.org/10.34096/tdf.n1.9693>
- PLAZA-Roig, A. (2022). Los entrecruzamientos de la etnografía y el nativismo en los retratos indígenas de Ramón Subirats y Fidel Roig Matons. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología*, 1(9). Obtenido de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1403>

- QUIROSA, V. (2008). El miedo a la musa: arte y droga en la segunda mitad del siglo XX: Andy Warhol y la Factory, Jean-Michel Basquiat, Damien Hirst. *El Genio Maligno: revista de humanidades y ciencias sociales*(2), 51-83.
- RAMÍREZ, R. (2017). La obra de arte contemporánea y su interpretación en el siglo XXI. *Apuntes pedagógicos*. *Apuntes pedagógicos*, 6(7), 1-19. Obtenido de <http://rac.db.uanl.mx/id/eprint/43>
- RIVERA, S. (2013). Wittgenstein después de Kuhn. Inconmensurabilidad y crítica cultural. En S. Rivera, *Alternativas Epistemológicas*. Axiología, lenguaje y política (págs. 83-89). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- SCHONGUT, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 2, 27-65. Obtenido de <http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/12345/634/La%20construcci%C3%B3n%20social%20de%20la%20masculinidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 92 VALLAURE, J. (2012). Primitivo pero Moderno. *Reivsta Sans Soleil*. *Estudios de la imagen*, 1(4), 355-361. Obtenido de <http://revista-sanssoleil.com/wp-content/uploads/2012/02/art-jaime-vallaure.pdf>
- VARGAS-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica EDUCARE*, 20(2), 1-13. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n2/1409-4258-ree-20-02-00501.pdf>





CREACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN PARA MEJORAR EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:
VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Emilio Chocobar Reyes.- Investigador Principal en la Escuela de Negocios Zegel, Ponente Internacional, Evaluador de la Revista de Economía del Caribe (REC) de la Universidad del Norte, Barranquilla - Colombia y de la Revista de Educación de España. Miembro # 336 de la Red de Investigadores en el área de Creatividad e Innovación en Educación (RICIE) de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología en Panamá. Economista Colegiado # 938. Con Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Piura (Excelencia) y estudios concluidos en Maestría en Administración de Negocios de la Universidad de Lima (Cum Laude-2° Puesto). Diplomatura en Buen Gobierno de la Universidad Pública en la Universidad Católica (PUCP). Asesor temático y metodológico de Tesis y Artículos Científicos con diversas publicaciones. Dominio del idioma Portugués.

Creación de un instrumento de coevaluación para mejorar el Proceso de Enseñanza–Aprendizaje: Valoración de una experiencia

Creation Of A Co-Evaluation Instrument To Improve The Teaching – Learning Process: Assessment Of An Experience

Criação de instrumento de coavaliação para melhoria do Processo Ensino–Aprendizagem: Avaliação de uma experiência

Emilio Chocobar Reyes

Escuela de Negocios Zegel Ipaie

echocobar@zegel.edu.pe

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general validar que la creación e implementación de la coevaluación, como instrumento evaluativo, mejora los aprendizajes de los estudiantes. La metodología fue de tipo aplicada, de diseño investigación-acción participativo con la colaboración de un grupo de estudiantes, de enfoque cuantitativo y corte longitudinal desde octubre del 2022 hasta agosto del 2023. Al ser una investigación-acción implicó tres fases observar, pensar y actuar. Los resultados demostraron que más 82,90% de estudiantes mejoraron sus actividades de estudio, referidas a la distribución de tareas, búsqueda de mejor información con adecuadas fuentes bibliográficas, participación e intercambio de información y calidad de revisión y corrección de aportes. Más del 70,70% tuvieron temor inicial de evaluar a sus compañeros y de ser evaluado por ellos, pero luego minimizaron los problemas de falta de participación, asistencia a las reuniones programadas y mala gestión del tiempo y lograron generar nuevas habilidades. Finalmente, más del 78,10% de los estudiantes lograron trabajar mejor, profundizaron en teorías logrando mayor conocimiento, compartieron ideas y debatieron, aprendieron a evaluarse entre ellos mismos maximizando el aprendizaje, desarrollaron mayor responsabilidad, tomaron mejores decisiones, aprendieron a establecer mecanismos de control, lograron mayor satisfacción y consideraron que su evaluación fue más justa.

Palabras clave: Coevaluación, evaluación entre pares, instrumento evaluativo, aprendizaje.

ABSTRACT

96

The general objective of the research was to validate that the creation and implementation of co-assessment, as an evaluative instrument, improves student learning. The methodology was applied, with a participatory action research design with the collaboration of a group of students, with a quantitative approach and a longitudinal section from October 2022 to August 2023. As it was action research, it involved three phases: observe, think and Act. The results showed that more than 82.90% of students improved their study activities, referring to the distribution of tasks, search for better information with adequate bibliographic sources, participation and exchange of information and quality of review and correction of contributions. More than 70.70% were initially afraid of evaluating their colleagues and being evaluated by them, but then they minimized the problems of lack of participation, attendance at scheduled meetings and poor time management and managed to generate new skills. Finally, more than 78.10% of the students managed to work better, delved into theories achieving greater knowledge, shared ideas and debated, learned to evaluate themselves maximizing learning, developed greater responsibility, made better decisions, learned to establish mechanisms of control, achieved greater satisfaction, and considered that their evaluation was fairer.

Keywords: Peer evaluation, peer evaluation, evaluation instrument, learning.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi validar que a criação e implementação da coavaliação, como instrumento avaliativo, melhora a aprendizagem dos alunos. A metodologia foi aplicada, com desenho de pesquisa-ação participativa com a colaboração de um grupo de alunos, com abordagem quantitativa e corte longitudinal de outubro de 2022 a agosto de 2023. Por se tratar de uma pesquisa-ação, envolveu três fases: observar, pensar e agir. Os resultados mostraram que mais de 82,90% dos alunos melhoraram suas atividades de estudo, referentes à distribuição de tarefas, busca de melhores informações com fontes bibliográficas adequadas, participação e troca de informações e qualidade de revisão e correção de contribuições. Mais de 70,70% inicialmente tiveram medo de avaliar os colegas e serem avaliados por eles, mas depois minimizaram os problemas de falta de participação, comparecimento às reuniões agendadas e má gestão do tempo e conseguiram gerar novas competências. Por fim, mais de 78,10% dos alunos conseguiram trabalhar melhor, aprofundaram-se nas teorias alcançando maior conhecimento, compartilharam ideias e debateram, aprenderam a avaliar-se maximizando a aprendizagem, desenvolveram maior responsabilidade, tomaram melhores decisões, aprenderam a estabelecer mecanismos de controle, alcançaram maior satisfação e consideraram que a sua avaliação foi mais justa.

Palavras-chave: Avaliação por pares, avaliação por pares, instrumento de avaliação, aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

Durante varias décadas, las prácticas educativas innovadoras han buscado reducir el protagonismo otorgado al docente como único centro del conocimiento y con el poder, casi absoluto, de evaluar al estudiante (Moreno, 2021; Molina et al., 2020; Vázquez et al., 2021). Así, se propusieron e implementaron nuevas estrategias evaluativas para acreditar los conocimientos y controlar mejor los aprendizajes de los estudiantes en función a diferentes criterios donde éste se volvió un partícipe activo del proceso logrando desarrollar nuevas habilidades en ellos. (Ochoa y Moya, 2019; Muñoz y Araya, 2020; García et al, 2020; Segura y Quiros, 2019).

En ese sentido, surgieron diferentes estrategias evaluativas como “la autoevaluación” o “self assessment”, “la evaluación como aprendizaje”, “la evaluación para el aprendizaje”, “la evaluación cualitativa” “la evaluación alternativa”, “la evaluación auténtica”, “la evaluación orientada al aprendizaje”, “la evaluación compartida” o “co-assessment”, entre las principales. (Mphahlele, 2022; Kambourova et al., 2021; Duan y Wu, 2023; Torres et al., 2021; Moreno, 2021; Torres, 2021; Chaviano et al., 2016; López y Pérez, 2017).

En ese contexto, una de las estrategias evaluativas que llamó la atención de diferentes investigadores fue la “coevaluación” o también “evaluación entre pares” o “peer assessment” donde el estudiante se volvió un partícipe muy activo del proceso evaluativo porque adquirió la responsabilidad de evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, bajo una serie de criterios previamente determinados buscando desarrollar su autonomía, su capacidad crítica, potenciar sus habilidades de dar y recibir retroalimentación, desarrollar habilidades de seguimiento, control, autorregulación, negociación, empoderamiento, metacognición, capacidad de resolver mejor los problemas, capacidades colaborativas en busca de maximizar su aprendizaje. (Chang, 2023; Dmoshinskaia et al., 2022; Boillos, 2021; Maureira et al., 2020; Buitrago et al., 2022; Cano et al., 2022; Gross y Cano, 2021; López y Pérez, 2017; Álvarez, 2008).

Todas estas diversas e innovadoras propuestas evaluativas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes tuvieron algo en común, que fue verificar y controlar, de la mejor manera, que cada uno de los estudiantes esté aprendiendo. Sin embargo, para lograrlo debieron dejar de lado las evaluaciones tradicionales, donde el docente era el único a cargo de evaluar y calificar, pasando a involucrar al estudiante en la toma de decisiones de la calificación que creyó “más justa” para él y sus compañeros de acuerdo con todos los aportes que hizo para lograr cumplir con las tareas y exámenes dentro de su grupo de trabajo. (Co-

rrea et al., 2022; Pascual et al., 2022; Mola et al., 2021; Moreno, 2021; Gómez y Quesada, 2020; Molina et al., 2020).

Los investigadores Moreno (2021), y Filgueira y Gherab (2020) indicaron que para lograr el éxito con la coevaluación se necesitaban establecer criterios básicos y fundamentales dentro y fuera del aula. Así, señalaron que debía crearse una “cultura” de coevaluación que destierre la evaluación tradicional, con reglas de juego claramente establecidas, donde exista respeto y valoración para cada opinión emitida y la aceptación de las diferentes habilidades de cada uno de los estudiantes.

98

Sin embargo, a pesar de los demostrados beneficios logrados con la implementación de nuevas estrategias evaluativas, aun existen una gran cantidad de instituciones educativas de educación superior que mantienen las mismas estrategias evaluativas centradas en el docente antes que en los estudiantes (Correa et al., 2022), siendo necesario demostrar con mayor evidencia los beneficios de implementar innovadoras estrategias evaluativas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Clymer & Gibson, 2022; Yang et al., 2022; Babo et al., 2021)

Lo anterior llevó a plantear la pregunta de investigación ¿Cómo validar que la creación e implementación de la coevaluación, dentro del proceso evaluativo, mejora el aprendizaje de los estudiantes?, y como objetivo de validar que la creación e implementación de la coevaluación, dentro del proceso evaluativo, mejora los aprendizajes de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se empleó una metodología tipo aplicada, porque buscó contrastar la teoría con la realidad, de diseño investigación-acción participativo porque buscó resolver problemas específicos con la colaboración de un grupo de estudiantes. Así también, de enfoque cuantitativo, porque los resultados se basaron en la estadística y corte longitudinal porque se levantó información desde octubre del 2022 hasta agosto del 2023. (Hernández y Mendoza, 2018).

En ese sentido, la investigación-acción implica tres fases que son a) observar, que implica bosquejar el problema y recolectar datos, b) pensar, que implica el análisis e interpretación y c) actuar, relacionado a la resolución de problemas.

Cabe mencionar que el instrumento elaborado fue sencillo, cuantitativo y fácil de aplicar buscando minimizar cualquier posible sesgo en la evaluación entre estudiantes (Moreno, 2021; Álvarez, 2008; Fraile et al., 2021).

Se trabajó con una muestra de 41 estudiantes divididos en dos períodos de tiempo, siendo un grupo de 27 estudiantes para el período octubre 2022 a febrero del 2023 y el otro grupo de 14 estudiantes para marzo hasta agosto del 2023.

PROCEDIMIENTO DE ACUERDO CON LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El proceso de implementación del instrumento de coevaluación mediante una investigación-acción tuvo los siguientes pasos:

Observar

La revisión de la literatura demostró que aún existe una gran cantidad de instituciones educativas que siguen aplicando estrategias evaluativas tradicionales, las cuales están centradas en el docente y no aplican estrategias evaluativas innovadoras que se centran en el estudiante.

99

Pensar

En ese sentido, el procedimiento de creación e implementación de la coevaluación fue:

Se creó una cultura de coevaluación, donde se explicó el concepto y su forma de aplicación como estrategia evaluativa para mejorar el aprendizaje.

Se determinó que debía aplicarse dentro de cada grupo de trabajo formado (G).

Se elaboró y presentaron los criterios a ser considerados para la realización de la coevaluación entre estudiantes; así, se creó la rúbrica respectiva basada en diez (10) aspectos claves llamados Criterios de Coevaluación.

Dentro de la rúbrica, la columna Calificación, significó que los estudiantes, en común acuerdo luego de negociaciones internas, debían colocar el puntaje para cada uno de los integrantes del grupo de acuerdo con los criterios establecidos. Así, el puntaje varió entre el mínimo de 0% (No cumplió con el criterio) hasta el máximo de 10% (Cumplió Totalmente con el criterio).

La sección Σ Total fue la Sumatoria Total representó el Puntaje Total asignado para cada estudiante como se detalla en la Tabla 1.

En la Tabla 2, se muestra el desarrollo de un ejemplo de la aplicación de la coevaluación para un estudiante que formó parte de un grupo determinado. Aquí el Estudiante “n” del Grupo de trabajo “n” obtiene 80% de puntaje de coevaluación en su respectivo grupo de trabajo.

Tabla 1
Rúbrica de coevaluación de tareas y exámenes grupales

	Criterios de coevaluación	Calificación
Estudiante	Distribución de las tareas	0 % a 10%
	Nivel de participación	0 % a 10%
	Calidad en el desarrollo de tareas	0 % a 10%
	Asistencia a reuniones programadas	0 % a 10%
	Cumplimiento con lo solicitado	0 % a 10%
	Profundización en temas y conocimientos	0 % a 10%
	Responsabilidad	0 % a 10%
	Colaboración entre integrantes	0 % a 10%
	Control entre estudiantes	0 % a 10%
	Retroalimentación entre estudiantes	0 % a 10%
	Porcentaje Obtenido (%)	Σ Total

Nota: La tabla muestra la calificación en base a los criterios considerados para la coevaluación para cada uno de los estudiantes integrantes del grupo. Elaboración: Propia, a partir de la experiencia del investigador.

100

Tabla 2
Ejemplo de aplicación de la coevaluación en un grupo de estudiantes

	Criterios de coevaluación	Calificación
Estudiante “n” (Grupo de trabajo “n”)	Distribución de las tareas	10%
	Nivel de participación	10%
	Calidad en el desarrollo de tareas	10%
	Asistencia a reuniones programadas	5%
	Cumplimiento con lo solicitado	10%
	Profundización en temas y conocimientos	10%
	Responsabilidad	10%
	Colaboración entre integrantes	5%
	Control entre estudiantes	10%
	Retroalimentación entre estudiantes	0%
	Porcentaje Obtenido (%)	80%

Nota: La tabla muestra un ejemplo de la aplicación de la coevaluación de un estudiante en un grupo de trabajo. Elaboración: Propia, a partir de la experiencia del investigador.

Actuar

Elaborado el instrumento, se procedió a implementarlo como se detalla a continuación:

Una vez obtenidas las Coevaluaciones (a) de cada uno de los estudiantes se procedió a multiplicarla por la Nota del Docente (b) puesta al trabajo o examen presentado por cada grupo.

En la Tabla 3, por ejemplo, se muestran las notas de cada estudiante por grupo de trabajo. Así, la Nota Obtenida (a*b) resulta de multiplicar la Coevaluación (a) por la Nota del Docente (b).

Tabla 3
Notas de cada estudiante en cada grupo de trabajo

Nombre	Grupo de trabajo (G)	Coevaluación	Nota del Docente	Nota Obtenida	Nota Obtenida
		(a)	(b)	(a*b)	(en letras)
Estudiante 1	Grupo 1	90%	18	16	Dieciséis
Estudiante 2		95%	18	17	Diecisiete
Estudiante 3		65%	18	12	Doce
Estudiante 4		100%	18	18	Dieciocho
Estudiante 5		100%	18	18	Dieciocho
Estudiante 6	Grupo 2	100%	20	20	Veinte
Estudiante 7		95%	20	19	Diecinueve
Estudiante 8		100%	20	20	Veinte
Estudiante 9		100%	20	20	Veinte
Estudiante 10		100%	20	20	Veinte

Nota: La tabla muestra el cálculo de la Nota Obtenida para cada estudiante para una determinada tarea o examen. Elaboración: Propia, a partir de la experiencia del investigador.

Levantamiento y análisis de la información

El instrumento de coevaluación fue implementado desde octubre del 2022 hasta agosto del 2023, y la información fue registrada empleando el MS Excel como se aprecia en la Tabla 4, donde “S” se empleó para indicar la semana en la cual se evaluó.

De igual forma, se empleó el software estadístico SPSS versión 25 para elaborar la estadística descriptiva.

Tabla 4
Formato para el registro de coevaluaciones de estudiantes por semana

Estudiante (E)	Grupo de Trabajo (G)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
E1	G1																
E2	G1																
E3	G1																
E4	G1																
E5	G2																
E6	G2																
E7	G2																
E8	G2																
.	.																
E"n"	G"n"																

Nota: La tabla muestra el formato para el registro de las coevaluaciones de los estudiantes en cada curso. Elaboración: Propia, a partir de la experiencia del investigador.

Confiabilidad del Instrumento

Para demostrar que el instrumento de coevaluación creado como estrategia evaluativa logró mejorar el aprendizaje de los estudiantes, se elaboró una encuesta con 17 preguntas bajo tres (03) dimensiones que fueron enviadas a los estudiantes mediante Google Forms como se aprecia en la Tabla 5, empleando la escala de Likert desde 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni acuerdo ni desacuerdo, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

102

Actividades de Estudio	Distribución de tareas
	Búsqueda de información
	Nivel de participación
	Calidad de tareas: revisión y corrección
Dificultades	Desconfianza y temor en aplicar la coevaluación a sus pares
	Falta de participación en el desarrollo de las actividades
	Asistencia a las reuniones
	Tiempo en el desarrollo de tareas
Satisfacciones	Desarrollo de trabajo: tareas y/o exámenes
	Profundización académica y mayores conocimientos
	Ayuda entre integrantes y compartir de ideas
	Maximización del aprendizaje
	Responsabilidad de los integrantes
	Toma de decisiones de los integrantes
	Control de integrantes
	Extensión a todos los cursos
Calificación más justa para cada integrante	

Nota : La tabla muestra las dimensiones e indicadores para validar que el instrumento de coevaluación implementado, como estrategia evaluativa, mejoró el aprendizaje de los estudiantes. Elaboración: Propia, a partir de la revisión documental.

Para validar la consistencia interna y confiabilidad del instrumento, aplicó el Alfa de Cronbach el cual dio un resultado de 0,871 determinando que el instrumento fue altamente confiable como se aprecia en la Tabla 6 y Tabla 7.

		N	%
Casos	Válido	41	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	41	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota : La tabla muestra el resumen del procesamiento de los 41 datos. Elaboración: Propia, mediante el SPSS v.25

Tabla 7
Confiabilidad y consistencia interna del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,871	17

Nota : La tabla muestra que la consistencia interna y confiabilidad del instrumento el alta siendo de 0,871.
Elaboración: Propia.

RESULTADOS

103

Respecto de las Actividades de Estudio, los resultados demostraron que un 82,90% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo que la coevaluación generó una mejor distribución de actividades entre cada integrante del grupo (Tabla 8), el 93,30% que se aumentó el nivel de participación en la búsqueda de mejor información con mejores fuentes bibliográficas (Tabla 9), el 90,30% que aumentó la participación de todos los integrantes del grupo a las reuniones programadas para intercambiar información y completar las tareas y exámenes (Tabla 10), el 85,30% que se mejoró la calidad de revisión y corrección de las respuestas a las tareas y exámenes (Tabla 11).

Tabla 8
Pregunta 1 – Actividades de Estudio

1) Debido a la coevaluación entre estudiantes se generó una mejor distribución de las tareas entre todos los integrantes del grupo, a diferencia de otros cursos donde no se aplica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	4,9	4,9	4,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	12,2	12,2	17,1
	De acuerdo	21	51,2	51,2	68,3
	Totalmente de acuerdo	13	31,7	31,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 1. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 9

Pregunta 2 – Actividades de Estudio

2) La aplicación de la coevaluación entre estudiantes aumentó el nivel de participación y búsqueda de mejor información con buenas fuentes bibliográficas, por cada integrante del grupo, a diferencia de otros cursos donde

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	7,3	7,3	9,8
	De acuerdo	20	48,8	48,8	58,5
	Totalmente de acuerdo	17	41,5	41,5	100,0
Total		41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 2. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

104

Tabla 10

Pregunta 3 – Actividades de Estudio

3) La aplicación de la coevaluación entre estudiantes aumentó la participación, de todos los integrantes del grupo, a las reuniones programadas para intercambiar la información encontrada y realizar la tarea y/o examen, a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	7,3	7,3	9,8
	De acuerdo	25	61,0	61,0	70,7
	Totalmente de acuerdo	12	29,3	29,3	100,0
Total		41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 3. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 11

Pregunta 4 – Actividades de Estudio

4) La aplicación de la coevaluación entre estudiantes mejoró la calidad de revisión y corrección de las respuestas en las tareas y/o exámenes, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	12,2	12,2	14,6
	De acuerdo	21	51,2	51,2	65,9
	Totalmente de acuerdo	14	34,1	34,1	100,0
Total		41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 4. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Respecto de las Dificultades, los resultados demostraron que el 70,70% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo que el instrumento de coevaluación generó cierta desconfianza o miedo inicial, al empezar a aplicarlo entre sus compañeros (Tabla 12), el 78,10% que se minimizaron los problemas de falta de participación porque la mayoría de ellos cumplió con la búsqueda de información asignada (Tabla 13), el 73,20% que se minimizaron los problemas de falta de asistencia a las reuniones programadas (Tabla 14), el 78,00% que se minimizaron los problemas de administración del tiempo debido a que los integrantes de volvieron más hábiles para desarrollar las tareas y exámenes (Tabla 15).

Tabla 12

Pregunta 5 – Dificultades

5) El proceso de coevaluación causó cierta desconfianza o miedo inicial por tener que evaluarse entre compañeros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	4,9	4,9	4,9
	En desacuerdo	2	4,9	4,9	9,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	8	19,5	19,5	29,3
	De acuerdo	24	58,5	58,5	87,8
	Totalmente de acuerdo	5	12,2	12,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 5. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

105

Tabla 13

Pregunta 6 – Dificultades

6) Durante la aplicación de la coevaluación entre estudiantes se minimizaron los problemas de falta de participación, debido a que la mayoría - o todos- los integrantes del grupo cumplieron con la búsqueda de la información solicitada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	En desacuerdo	3	7,3	7,3	9,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	12,2	12,2	22,0
	De acuerdo	22	53,7	53,7	75,6
	Totalmente de acuerdo	10	24,4	24,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 6. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 14

Pregunta 7 – Dificultades

7) Durante la aplicación de la coevaluación entre estudiantes se minimizaron los problemas de asistencia debido a que la mayoría -o todos- los integrantes del grupo asistieron a la reunión programada para el desarrollo de la tarea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	En desacuerdo	4	9,8	9,8	12,2
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	14,6	14,6	26,8
	De acuerdo	26	63,4	63,4	90,2
	Totalmente de acuerdo	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 7. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

106

Tabla 15

Pregunta 8 – Dificultades

8) Con la aplicación de la coevaluación entre estudiantes se minimizaron los problemas de tiempo debido a que la mayoría -o todos- los integrantes del grupo se volvieron más hábiles para desarrollar la tarea y/o examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	4,9	4,9	4,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	7	17,1	17,1	22,0
	De acuerdo	26	63,4	63,4	85,4
	Totalmente de acuerdo	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 8. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Respecto de las Satisfacciones, los resultados demostraron que el 87,70% de estudiantes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo que la coevaluación logró que todos los integrantes del grupo trabajasen mejor (Tabla 16), el 90,30% señalaron que se logró profundizar más en las teorías y adquirir mayores conocimientos (Tabla 17), el 87,70% que permitió que todos los integrantes del grupo compartan sus ideas y se ayuden más entre sí (Tabla 18), el 78,10% que permitió maximizar el aprendizaje de los temas del curso debido a los beneficios generados (Tabla 19), el 83,00% que permitió desarrollar y mejorar la responsabilidad de los integrantes del grupo (Tabla 20), el 92,70% que permitió desarrollar y mejorar la toma de decisiones (Tabla 21), el 85,40% que permitió desarrollar y mejorar el control de cada integrante del grupo (Tabla 22). Finalmente, el 87,70% que la

coevaluación debería implementarse en todos los demás cursos porque genera mayor satisfacción en el estudiante (Tabla 23) y el 92,70% que la coevaluación es un instrumento muy acertado porque es más justo con la evaluación de cada estudiante (Tabla 24).

Tabla 16

Pregunta 9 - Satisfacciones

9) Con la aplicación de la coevaluación se logró que todos los integrantes del grupo trabajen mejor, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	9,8	9,8	12,2
	De acuerdo	23	56,1	56,1	68,3
	Totalmente de acuerdo	13	31,7	31,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 9. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

107

Tabla 17

Pregunta 10 - Satisfacciones

10) Con la aplicación de la coevaluación se pudo profundizar más en las teorías y adquirir mayor conocimiento, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	7,3	7,3	7,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	1	2,4	2,4	9,8
	De acuerdo	25	61,0	61,0	70,7
	Totalmente de acuerdo	12	29,3	29,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 10. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 18

Pregunta 11 - Satisfacciones

11) La aplicación de la coevaluación permitió que todos los integrantes del grupo compartan sus ideas y se ayuden más entre sí-, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	9,8	9,8	12,2
	De acuerdo	24	58,5	58,5	70,7
	Totalmente de acuerdo	12	29,3	29,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 11. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 19
Pregunta 12 - Satisfacciones

12) La aplicación de la coevaluación permitió maximizar el aprendizaje de los temas de este curso debido a los beneficios generados, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	3	7,3	7,3	7,3
	Ni acuerdo ni desacuerdo	6	14,6	14,6	22,0
	De acuerdo	25	61,0	61,0	82,9
	Totalmente de acuerdo	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 12. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

108

Tabla 20
Pregunta 13 - Satisfacciones

13) La aplicación de la coevaluación permitió desarrollar y/o mejorar la habilidad de responsabilidad de los estudiantes del grupo, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	En desacuerdo	3	7,3	7,3	9,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	7,3	7,3	17,1
	De acuerdo	27	65,9	65,9	82,9
	Totalmente de acuerdo	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 13. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 21
Pregunta 14 - Satisfacciones

14) La aplicación de la coevaluación permitió desarrollar y/o mejorar la habilidad de toma de decisiones de los estudiantes del grupo, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	Ni acuerdo ni desacuerdo	2	4,9	4,9	7,3
	De acuerdo	29	70,7	70,7	78,0
	Totalmente de acuerdo	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota : La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 14. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 22
Pregunta 15 - Satisfacciones

15) La aplicación de la coevaluación permitió desarrollar y/o mejorar la habilidad del control en los estudiantes del grupo, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	2	4,9	4,9	4,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	4	9,8	9,8	14,6
	De acuerdo	26	63,4	63,4	78,0
	Totalmente de acuerdo	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 15. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 23
Pregunta 16 - Satisfacciones

16) Considero que la coevaluación debería aplicarse en todos los cursos porque genera una mayor satisfacción, a diferencia de otros cursos donde no se aplica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ni acuerdo ni desacuerdo	5	12,2	12,2	12,2
	De acuerdo	20	48,8	48,8	61,0
	Totalmente de acuerdo	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 16. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

Tabla 24
Pregunta 17 - Satisfacciones

17) La coevaluación es un instrumento que considero muy acertado porque es más justo en la evaluación de cada estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ni acuerdo ni desacuerdo	3	7,3	7,3	7,3
	De acuerdo	22	53,7	53,7	61,0
	Totalmente de acuerdo	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Nota: La tabla muestra los resultados de la encuesta para la pregunta 17. Elaboración: Propia, empleando el SPSS v.25

DISCUSIÓN

110

Los hallazgos demostraron que más del 82,90% de estudiantes, que utilizaron el instrumento de coevaluación creado, señalaron que éste generó mejor distribución de las actividades entre los integrantes, que aumentó el nivel de participación en la búsqueda de mejor información, que aumentó la asistencia a las reuniones programadas para intercambiar información y que mejoró la calidad en la revisión y corrección de tareas y exámenes. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Chaviano et al., (2016) porque los estudiantes aprendieron a controlar sus aprendizajes y tomaron mejores decisiones, con Moreno (2021), Molina et al., (2020) y Mola et al., (2021) porque es la implementación de nuevas estrategias evaluativas mejora el aprendizaje de los estudiantes y genera habilidades de control en ellos, con Pascual et al., (2022) porque demostraron que los estudiantes logran mayor dominio de la materia que estudian y potencian sus habilidades de evaluación y calificación, lo que les sirve para su vida laboral.

Los hallazgos también demostraron que más del 70,70% de estudiantes indicaron que tuvieron cierta desconfianza y miedo al evaluar y ser evaluados por sus compañeros, pero que los problemas de falta de participación, cumplimiento de las actividades asignadas, falta de asistencia a las reuniones, y mal manejo de la administración del tiempo fueron minimizados logrando desarrollar mejores tareas y exámenes. Estos hallazgos coinciden con Moreno (2021) y Álvarez (2008) porque señalaron que el instrumento de evaluación debe ser simple y fácil de aplicar para minimizar los errores, con Buitrago et al., (2022), Duat y Wu (2023), y Souto et al., (2020) porque la innovación en instrumentos evaluativos genera grados de desconfianza iniciales, por la falta de costumbre y la sensación de no sentirse capacitados para evaluarse entre ellos, pero que van disipándose a medida que se evidencias los beneficios.

Finalmente, los hallazgos demostraron que más del 78,10% de los estudiantes indicaron que los integrantes del grupo trabajaron mejor, que se profundizaron más en las teorías, que se adquirieron mayores conocimientos, que se compartieron más ideas y se ayudaron entre sí, que se maximizó el aprendizaje de los temas del curso, que se desarrollaron habilidades para tomar mejores decisiones y habilidades de control. Que este instrumento de coevaluación debería implementarse en todos los cursos que ellos llevan porque es más justo al momento de evaluar a cada estudiante. Estos coinciden con Torregrosa et al., (2021) porque los estudiantes desarrollaron y potenciaron habilidades para tomar decisiones y detectar errores, con Chaviano et al., (2016) y Álvarez (2008) porque los estudiantes asumieron altos grados de

responsabilidad, con Maureira et al., (2020), Buitrago et al., (2022), Fraile et al., (2021), López y Pérez (2017), Chang (2023) y Cano et al., (2022) porque los estudiantes se volvieron más autónomos, capaces de evaluar sus logros y de sus compañeros, y aprendieron a dar y recibir críticas constructivas y controlar a los aportes de sus compañeros.

CONCLUSIONES

La creación e implementación de la coevaluación como instrumento evaluativo demostró que mejoró en más del 82,90% las actividades de estudio logrando que los integrantes del grupo de trabajo distribuyesen mejor sus actividades, aumentaran su participación, buscaran mejor información basados en mejores fuentes bibliográficas, intercambiaran opiniones para lograr presentar mejores tareas y exámenes.

Al ser un instrumento novedoso y que no había utilizado anteriormente, más del 70,70% de ellos señalaron tener cierto temor de evaluar a sus compañeros y recibir evaluación, pero se dieron cuenta que se minimizaron los problemas de falta de participación a las reuniones, incumplimiento en la búsqueda de información asignada y mala gestión del tiempo. Esto elevó el cumplimiento de tareas y exámenes y desarrolló nuevas habilidades en ellos.

Más del 78,10% de estudiantes demostraron que la coevaluación logró que cada integrante del grupo trabajó mejor, adquirió mayores conocimientos, se ayudaron más entre sí, tomaron mejores decisiones, desarrollaron habilidades de control, entre otros.

Finalmente, más del 87,70% de los estudiantes que aplicaron la coevaluación señalaron que ésta debería implementarse en todos los cursos porque lo consideran un instrumento muy acertado y justo para calificar los aportes de cada uno de los estudiantes.

Es preciso señalar que la investigación se realizó para entornos virtuales debido a los efectos de la postpandemia de la Covid-19 y donde los resultados podrían variar al aplicarse en presenciales. De lado ético, existe un estricto respeto a los derechos de autor, aplicando correctamente las normas APA versión 7 y la metodología IMRyDC. ■

REFERENCIAS

- AGUAYO, R. (1993). *Calidad Total. El Método Deming*. Javier Vergara Ediciones. Argentina.
- CHIMA, A. y Gutman, R. (29/10/2020). Lo que se necesita para conducir a través de una era de cambio exponencial. 03/12/2020, de *Harvard Business Review*. Sitio web: <https://hbr.org/2020/10/what-it-takes-to-lead-through-an-era-of-exponential-change?language=es>
- ARIAS, F., Valera, D., Loli, A. y Quintana, M. (2000). El clima organizacional y el compromiso personal hacia la organización, la intención de permanencia y el esfuerzo.
- ARMAS Zacarías, J. M. (2019). Liderazgo Transformacional y Compromiso Organizacional en el Área de Planeamiento Estratégico y Presupuesto de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- BAKKER, Arnold B., Demerouti, Evangelia (2013). “La Teoría de las demandas y los recursos laborales”. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Madrid*, vol. 29, núm. 3, p. 107-115.
- BARRAZA M.A; Acosta C. M. (octubre-diciembre, 2008,). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 8, 20-35.
- BAYONA, C., Legaz, S. G., & Madorrán, C. (1999). Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos. Universidad Pública de Navarra, Departamento de Gestión de Empresas.
- CONTRERAS, F., Ramírez, D. H. B., & Ríos, G. A. C. (2012). La organización como sistema complejo: implicaciones para la conceptualización del liderazgo. *Criterio libre*, 10(16), 193-206.
- FRKOVICH Mallqui, B. (2018). *Relación entre los estilos de liderazgo y el compromiso organizacional*.
- HERNÁNDEZ Bonilla, B. E., Ruiz Reynoso, A. M., Ramírez Cortés, V., Sandoval Trujillo, S. J., & Méndez Guevara, L. C. (2018). Motivos y factores que intervienen en el compromiso organizacional. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 820-846.
- KARIM, F., & Rehman, O. (2012). Impact of job satisfaction, perceived organizational justice and employee empowerment on organizational commitment in semi-government organizations of Pakistan. *Journal of Business Studies Quarterly*, 3(4), 92.
- LOLI, A. E. (2006). Compromiso organizacional de los trabajadores de una universidad pública de Lima y su relación con algunas variables demográficas. *Revista de Investigación en psicología*, 9(1), 37-67.
- MENDOZA Martínez, I.A y García Rivera, B.R (2014). Modelamiento Es-

tructural del Compromiso Organizacional, Liderazgo Transformacional y Variables de Resultado en Personal que Labora en Escuelas Públicas de Educación Básica en el Distrito Federal. XIX Congreso Internacional de Contaduría y Administración e Informática.

- MEYER, J.P. y Allen, N.J. (1991): "A three component conceptualization of organizational commitment", *Human Resource Management Review*, 1, pp. 61-98.
- PINEDA, A. L. (2007). Compromiso organizacional de los trabajadores de una Universidad Pública. *Industrial Data*, 10(2), 30-37.
- RODRIGUES, A. D. O. y Ferreira, M. C. (2015). The impact of transactional and transformational leadership style on organizational citizenship behaviors. *Psico-USF*, 20(3), 493-504.
- SHURBAGI, A. M. A. (2014). The relationship between transformational leadership style job satisfaction and the effect of organizational commitment. *International Business Research*, 7(11), 126.
- UGALDE Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). *Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. Tendencias pedagógicas*.
- VÁZQUEZ, S. (2008). Diseño de un modelo multidimensional de liderazgo para apoyar a la Administración de Recursos Humanos en los Procesos de Selección y Capacitación de Personal Directivo aplicable a Instituciones de Educación Superior. México. Recuperado el 11 de julio de 2011 de <http://cadel2.uvmnet.edu/congreso/ponencias/pdfs/Liderazgo.pdf>



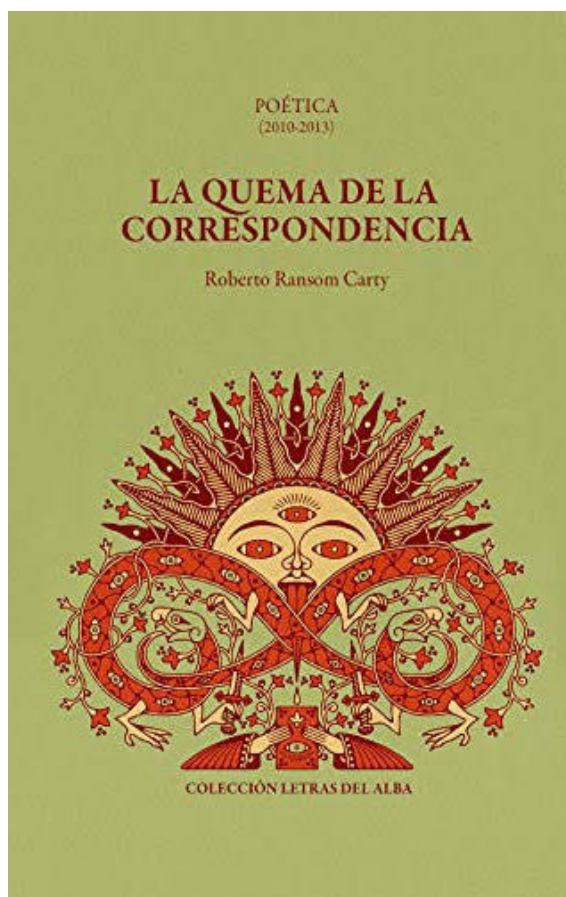
RESEÑAS

LA QUEMA DE LA CORRESPONDENCIA DE ROBERTO RANSOM

Jorge Alan Flores Flores.- Licenciado en Derecho y Licenciado en Filosofía. Especialidad en Estudios de la Frontera México-EEUU por el Colegio de la Frontera Norte. Maestro en Humanidades y Maestro en Derechos Humanos. Doctor en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Cultura, por la Universidad Autónoma de Nuevo León, titulado con mención Magna Cum Laude. Diplomado en Governance and public leadership in the interamerican system, Por la Organization of American States (OAS) y la American University, Washington D.C. y tiene un Postítulo en Economía por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII) y Beneficiario del FOMAC, Instituto de Cultura del Municipio de Chihuahua. Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Líder del Cuerpo Académico 158 “Filosofía y análisis de la cultura”.

LA QUEMA DE LA
CORRESPONDENCIA
ROBERTO
RANSOM
Carty
VÍA ÁUREA EDITORIAL



Jorge Alan Flores Flores

Universidad Autónoma de Chihuahua

jorgealanf@gmail.com

Cuando leí *La quema de la correspondencia* por primera vez, quedé intrigado por el interés y hasta cierto asomo de obsesión que el autor dejaba entrever por el género escurridizo y problemático de la poética. Y es que un escritor multipremiado, maduro y prolífico como lo es nuestro autor, difícilmente interrumpe su obra para escribir un libro laberíntico y provisional, como lo es la quema de la correspondencia, más sencillo, continuar por el camino seguro de la novela o el ensayo, que más allá de los reconocimientos, madura lentamente, en incipiente crítica y comunidades lectoras.

Y es que un escritor profesional, no ignora estos aspectos laterales de la conformación de su propia obra, sabe bien que se escribe siempre para la eternidad, a la que muy pocos llegan.

La quema de la correspondencia es un libro cuyo sentido es postular una poética -lo cual es audaz- que se explica a través de fragmentos diversos. Hallamos en este libro notas, descripciones, poemas en inglés y español, narraciones, textos de correos electrónicos, cartas, conferencias y ensayo breve. La quema de la correspondencia no es una mera recopilación, los textos diversos que la integran los une la preocupación por formular y aplicar una poética, pero también la situación médica padecida por su autor en aquellos años.

Ese extraño binomio hace único este libro, lo hace según mi lectura, un libro revelador, ya para conocer la intimidad creativa de su autor, ya para conocer la intimidad de uno mismo, en su carácter de lector. Es un libro íntimo porque en el salto entre géneros y fragmentos, cuidadosamente aleatorio al que nos obliga su formato, sobrevive siempre la pluma y los ojos del poeta. La aleatoriedad del libro disuelve el texto y revela al autor. Quien, finalmente nos interpela y asiste para conocernos, para preguntarnos por nuestra propia poética.

118

En mi experiencia, la intriga de la primera lectura mudó a interés, interés de carácter policial. Y de ese interés, alimentado por las sucesivas lecturas, surgieron hipótesis sobre la laberíntica y provisional quema de la correspondencia.

La quema de la correspondencia es un paso lateral en la obra de nuestro autor.

Es una crítica a los géneros literarios

Es un ejercicio creativo de introspección (poética de la introspección).

Mosaico de cosas bellas

I. PASO LATERAL

Considero que el calificativo de provisional es oportuno para describir este texto. Ya que, si bien nuestro autor deja claro desde el inicio lo importante que han sido para él las poéticas, pero sobre todo el ejercicio, la empresa de reflexionar sobre una poética en concreto. No será extraño, que nuevas y reformadas poéticas emanen de nuestro autor en futuras publicaciones.

Entender el libro que hoy nos convoca como un paso lateral se debe a dos testimonios (uno exógeno y otro endógeno) expresos que aparecen con fuerza a lo largo de la Poética: los episodios de inseguridad y descomposición social, que pisaron con fuerza en nuestro estado por allá de los años 2008, 2009 y sucesivos. Lastimando de manera directa uno de los pilares más importantes de la vida y obra del autor: su familia. Nunca la indiferencia, Roberto Ransom se alza como un activista de la tinta y el papel, para denunciar distintos aspectos

estructurales que han desembocado en la triste y horrorosa realidad que hoy vivimos en nuestro país. Esa mirada, esa postura de denuncia, que no llega ser enojo -porque Roberto camina siempre con Dios y su epistemología es la del amor y la caridad cristiana- sino más bien indignación responsable. También es parte de su poética.

El segundo testimonio, el endógeno es igualmente aterrador, nuestro autor padece, lucha y perece ante la depresión. Su recorrido por este padecimiento es una de las cimas creativas de este texto (con los años lo será más) Ransom siempre paciente, aprende de su condición y logra sublimarla y transformarla en arte. La correspondencia electrónica que se incluye en el texto, aunque lacónica, es estremecedora y poética.

Si la quema de la correspondencia es un paso lateral, entonces este se justifica muy bien, entonces, este paso era indispensable, no un excursus sino una ineludible necesidad en el desarrollo de la obra del poeta. Ya que en un episodio breve (así es la vida, decía Deng Xiaoping, hay lustros en los que no ocurre nada, y semanas en las que pasa todo) Presenciamos el colapso del mundo externo (familia) y del mundo interior (psiqué) Las galaxias y los átomos del universo ransomiano en jaque. Ante un derrumbe de este calado, la escritura de una poética resulta razonable y terapéutico. Ya que una poética es un cimiento, un sólido.

119

II. LA CRÍTICA A LOS GÉNEROS LITERARIOS

El texto como propuesta es audaz y trasgresor. El término Poética nos lleva indefectiblemente a Aristóteles cuya poética es un tratado.

¿Por qué un autor, probado en el cuento y en la novela? Se detiene a escribir una poética, la poética es ante todo una cárcel, la poética es brújula y prisión. Ya que los grandes libros normativos suelen emanar de sujetos estériles o al menos indiferentes a la creación. Y por lo general el creador prolífico ignora y evade la norma. El nuestro, es un autor prolífico, libre y fértil. En su prosa hay risas, familias, manos entrelazadas, generosidad, sabores, paisajes abiertos, profundidad oceánica, bestiarios y esperanza.

Nuevamente, ¿para qué la cárcel, para qué la brújula? Indagar en esta pregunta es indagar en la personalidad de nuestro autor, en las capas sutiles que conforman su espíritu creativo. En uno de sus poemas, se define como un *freak*, el nuestro es un autor lúdico, que se concentra jugando, el juego se justifica a sí mismo, como técnica y como mantra.

El autor nos ha dicho de manera indirecta y sutil que la poética no debe ser una cárcel. La quema de la correspondencia refuta y revitaliza la concepción tradicional de Poética, cuando entendemos esto, el *freak* se transforma en el Maestro, quien ya sabía que los siglos y las

tradiciones han reducido la rigidez de los géneros al grado de requisito, sabía también que cada texto es la propuesta viva, palpitante de un nuevo género. Su poética, es poética.

Si Roberto Ransom quiso hacer esto, acertó. La poética como género, en su sentido más estricto y literario, debe ser práctica poética, creación. Porque según el adagio, el ejemplo arrastra.

Para cuestionar a Aristóteles, la quema de la correspondencia incorpora narraciones, ensayos, notas, poesía en español e inglés, citas y correspondencia electrónica. Aunque en sus elementos es diverso, el texto se lee como un continuo viaje por la vida y personalidad del autor.

II. EJERCICIO CREATIVO DE INTROSPECCIÓN (POÉTICA DE LA INTROSPECCIÓN)

120 Para desarrollar esta hipótesis debemos atender a la parte introspectiva del texto, desde las terapias, la hipnosis, las historias del abuelo irlandés, la búsqueda de la tradición celta, celta-cristiana, la vocación tempranamente encontrada de la literatura. Para entender la poética ransomiana, es importante destacar su naturaleza híbrida, o múltiple, o si se quiere dividida. Ransom Carty es un poeta mexicano-irlandés que se debate entre su infancia anglófona que se escurre en los poemas maravillosos, que nos dicen su paciencia y sus preguntas fundamentales, sus deberes cotidianos. Y su juventud hispánica, juventud de ruptura y rebeldía, de ímpetu y de afirmación. Pero la lengua shakesperiana no lo abandona, diré mejor la lengua Joyceana, regresa desde la duda permanente ¿debería haber escrito este texto en la lengua de mis mayores?

El autor regresa a su pasado celta a través del examen de su arte, de su estética, puedo inferir que las claves de su laberíntica son reflejos de esa búsqueda y de esa incorporación. Ya que, así como en el arte celta, no existe la prisa, las mejores narraciones de Ransom son como dibujos, delicados y precisos, musicales o mejor dicho dancísticos dónde la novedad no se asoma porque no se le requiere. El dibujo es su propio ritmo.

IV. COLECCIÓN, MOSAICO DE COSAS BELLAS.

Si como decía Enrique Servín, el lenguaje poético implica activar todas las funciones del lenguaje en su máxima capacidad. *La quema de la correspondencia*, es un libro cuya principal virtud es la capacidad de su autor de coleccionar la belleza, la probidad y utilidad del lenguaje. Este libro se agigantará con el tiempo, porque los lectores, asentada

la historia, tienden a apreciar su belleza con claridad y merecida devoción. Y a pesar de ser un compendio de textos diversos asidos por fechas concretas, la belleza que les une les garantiza una vida larga. El mérito de la utilidad radica en que éste es un texto que nos impone la labor creativa, es, por tanto, un manual efectivo. El oficio y capacidad lectora de su autor se plasma a través de las valiosas citas a sus autores cercanos, estas citas sirven de puente para cultivar nuestro propio acervo (una poética también debe ser eso). En cuanto a la probidad, es casi imposible desmentirla, Dios se encuentra presente en cada línea, a pesar de la depresión, el secuestro y la corrupción. A pesar de la amenaza del título de este libro. ■



Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES.

es una revista semestral impresa y electrónica de acceso abierto (editada bajo la plataforma OJS), editada y publicada por la SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO de la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, la cual pretende establecerse como foro y plataforma multidisciplinario para la discusión de temáticas relativas a educación, artes, humanidades y a los cruces que se puedan trazar entre estas áreas de la cultura. Se convoca a la postulación de textos a manera de artículos de investigación, referencia o notas de investigación. Reseñas de libros, revistas y artículos; bajo los siguientes lineamientos:

Artículos:

-Deben ser resultado de investigaciones de alto nivel académico, originales e inéditos. No deben estar en proceso de evaluación ni tener compromisos editoriales con ninguna otra revista u órgano editorial.

-Se admiten textos en español, inglés y portugués. La revista se encargará de su traducción en el caso de ser aceptada su publicación.

-El trabajo deberá enviarse en una versión del procesador de textos Microsoft Word. Fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt.

-Los artículos deberán contar con una extensión máxima de 10,000 palabras, excluyendo los resúmenes, las palabras clave y la bibliografía. De excederse tal cantidad de palabras, quedará a consideración del Comité Editorial su aceptación o rechazo.

-Las secciones se presentarán enumeradas en números romanos. Los títulos y subtítulos estarán en negritas.

-Los autores no incluirán información personal (nombre, datos de contacto, adscripción, etc.) en el archivo del artículo; asimismo, excluirán su nombre de las referencias bibliográficas en que aparezca. Sin embargo, al momento de enviar su trabajo, deberán incluir otro archivo con información de carácter biográfico-curricular: profesión, títulos académicos, adscripción académica actual, líneas de investigación, últimas publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada. En caso de que el artículo sea resultado de alguna investigación, incluir la información del proyecto en el que participa.

-Se recomienda a los autores acompañar sus artículos con documentación que pueda ser puesta en línea a disposición de los lectores

para informar y apoyar los resultados presentados en la versión en papel del artículo (soporte gráfico y audiovisual, facsímiles de los cuestionarios, tablas estadísticas adicionales, bases de datos y transcripciones de entrevistas, registros escritos, iconografía, entre otros).

-En la primera página del texto a postularse se incluirá un resumen del artículo en el idioma en que está escrito el texto, con una extensión de 150 a 200 palabras. El resumen debe comprender una descripción sintética del tema, su hipótesis, método de investigación utilizado y las principales conclusiones. Se incluirán cinco o seis "palabras clave" colocadas inmediatamente después del resumen.

Reseñas:

-Las reseñas deberán ser originales y estar vinculadas a las temáticas de esta publicación. Deberán versar sobre libros que no tengan más de tres años de haber sido publicados. Estos trabajos no necesitan pasar por el proceso de arbitraje y podrán ser publicados de acuerdo a los tiempos y criterios que determine el Comité Editorial.

- Formato del texto: Procesador de textos Microsoft Word, fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño Carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt., espacio y medio.

- Extensión: entre 1,000 y 2,500 palabras.

- Las contribuciones podrán asumir diferentes formatos. Podrán ser breves ensayos sobre:

.Información crítica de un libro recientemente publicado referente a educación, artes y/o humanidades.

.El estado de la cuestión en algún campo de investigación.

.Varios textos o aportaciones de interés que aborden un mismo tema.

- Las contribuciones deberán contar con la siguiente estructura como mínima:

.Breve introducción sobre la publicación en cuestión

.Referencia sobre el/la autor/a del libro (país de origen/ trayectoria en la investigación / líneas temáticas abordadas).

.Presentación del argumento central

.Justificación

.Observaciones críticas

.Conclusiones

- Pautas para la presentación de las contribuciones:

.Las reseñas no pueden abordar trabajos propios.

.La reseña debe citar las páginas del libro, sobre todo cuando se refiere a temas centrales.

.Junto con la reseña deberán enviarse los datos bibliográficos completos del libro o artículo reseñado.

.Al igual que en los artículos, se admitirán trabajos en español, inglés y portugués.

.Se incluirá en el documento, luego del título de la reseña propuesta, el nombre del autor/a que incluya cinco líneas de carácter biográfico: profesión, títulos académicos, filiación académica actual, líneas de investigación, publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada.

CITAS Y REFERENCIAS:

- Los autores cuidarán que las citas incluidas en el texto coincidan con los datos aportados en la bibliografía.

- Las referencias bibliográficas deberán corresponder al sistema de publicación y estilo MLA.

GRÁFICOS Y ANEXOS:

- Se entiende que las y los autores poseen los derechos y/o el permiso para la reproducción de los elementos gráficos que se incluyan en el artículo; de no ser así, la responsabilidad recaerá en los autores. La revista se deslinda de cualquier tipo de responsabilidad en este sentido.

- Si en el artículo aparecen gráficas, tablas o cuadros, deberán enviarse en archivo aparte (en Excel o el software en el que hayan sido generadas), a fin de que puedan ser correctamente editados. Se deberá explicitar la fuente de los mismos al pie de cada uno de ellos. El autor deberá indicar el lugar preciso en el que desea que aparezcan esos elementos en la versión editada. Los cuadros y gráficos generados deberán estar numerados y con título.

- Las fotografías e ilustraciones deberán enviarse numeradas y con título y presentarse a una resolución de 300 pixeles por pulgada (ppp), en formato tiff o png. Si se trata de archivos jpg se solicita que sean en la calidad más alta.

PROCESO DE EVALUACIÓN:

- Todos los artículos serán sometidos a una valoración editorial preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si los artículos se ajustan a las líneas de interés de la revista y cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los lineamientos editoriales aquí establecidos.

- El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble ciego. Las resoluciones del proceso de dictamen son:

.Aprobado para publicar sin cambios

.Aprobado con sugerencias

.Condicionado a cambios obligatorios sujeto a reenvío

.Rechazado

- En caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, el trabajo podrá ser publicado siempre y cuando su contenido sea compatible con los tiempos, líneas editoriales y temáticas que la revista dicte en su momento.

- Si los dictámenes resultaran condicionados a cambios obligatorios sujeto a reenvío, el autor deberá atender puntualmente las observaciones, adiciones, correcciones, ampliaciones y/o aclaraciones sugeridas por los árbitros. Los autores tendrán un máximo treinta días naturales como límite para hacer las correcciones. Una vez que el artículo sea corregido siguiendo las recomendaciones, será remitido a los dictaminadores y serán ellos quienes lo consideren finalmente publicable.

- Dos dictámenes negativos cancelarán la posibilidad de publicación del artículo propuesto, considerándolo rechazado.

- En caso de un dictamen positivo y uno negativo, el artículo será turnado a un tercer árbitro cuyo dictamen será definitivo e inapelable. El resultado del dictamen se dará a conocer al autor en un plazo máximo de diez días hábiles, a partir de la fecha de recepción del último dictamen, junto con los comentarios, sugerencias y observaciones de los árbitros.

- El contenido del dictamen es confidencial para uso interno de la revista y del autor.

- Ante un conflicto, queja o inconformidad por parte del autor sobre el resultado final del proceso de evaluación, será función del Comité de Editorial atender y resolver el caso.

- Todo colaborador deberá entregar firmada una "Declaración de originalidad del trabajo escrito", cuyo formato estará disponible en la plataforma de gestión editorial o se le hará llegar vía correo electrónico.

*Los textos a postular (junto con los archivos sobre el autor y anexos) deberán enviarse a través de la plataforma OJS de la revista:

<https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata>.

「OVA
DRA
TA

