

Año VI. Julio - Diciembre 2024

ISSN: 2683-2143



QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



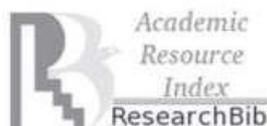
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

AÑO VI, NO. 12, ENERO-JUNIO DE 2024

ISSN: 2683-2143



La Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, es una publicación de acceso abierto y semestral, que responde a estándares científicos y académicos internacionales. La revista busca generar un espacio abierto y plural para la comunicación del conocimiento en diversas temáticas relacionadas con los distintos sectores y especialidades de la educación, las artes y las humanidades, así como en sus relaciones con otros ámbitos

Las temáticas relevantes para la revista incluyen, pero no están limitadas, a las siguientes:

- Filosofía de la cultura
- Estética
- Críticas a la epistemología
- Pedagogía crítica
- Educación inclusiva
- Teoría y crítica literaria
- Historia e historiografía
- Pensamiento político
- Estudios culturales

Diseño de portada: Angélica Berenice Gallegos Anzures

QVADR ATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades año VI, número 12, julio-diciembre 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. 3856, Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. 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).



Consulte la revista para obtener información detallada para colaboraciones en:

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

Director

Dr. Jorge A. Flores Flores

La correspondencia editorial y las contribuciones deben dirigirse a: Erslem Armendáriz Núñez, Editor, Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria 31174 Chihuahua, Chih., México. Correo electrónico: qvadrata@uach.mx

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Asistente editorial

Mtro. José Luis Valdez Chávez

Asistente editorial del área de artes

Mtro. Jesús Iván Almanza Ponce

Diseño editorial

Mtra. Angélica Berenice Gallegos Anzures

Consejo editorial

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.

Dra. Inmaculada Méndez Mateo

Universidad de Murcia

Dr. Juan Pedro Martínez Ramón

Universidad de Murcia

Dra. Cecilia Ruiz Esteban

Universidad de Murcia

Volumen 6 No. 12 julio-diciembre 2024

Editorial

Educación, humanidades y perspectiva crítica de la realidad

Jorge Alan Flores Flores

Artículos

Las estrategias de aprendizaje-enseñanza en la educación primaria y secundaria en el marco del modelo educativo de 4.0: Revisión de literatura

Olena Klimenko, Nubia Hernández-Flórez, Melina Alejandra Estrada Vélez, Manuela Narváez Cortes, Esteban Sepúlveda Cespedes, Diana Lucía Arroyave-Jaramillo..... **1-26**

Niños Van Gogh, niños Beethoven: despertando el talento artístico desde edades tempranas

Cynthia Jaqueline Pérez Ramírez, Diana Irasema Cervantes Arreola **27-38**

Metodología para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Diseño Curricular de los Programas Educativos del Tecnológico Nacional de México (TecNM)

Lucrecia Guadalupe Valenzuela Segura, Cynthia Liliana Guzmán González, Wendy Janet Guzmán González..... **39-50**

Identidad docente y representaciones sociales sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa en maestros de la UPNECH Unidad Parral

Claudia Lorena Botello Torres..... **51-64**

Análisis identitario en la literatura chicana de Gloria Anzalúa y Tomás Rivera: Resistencia y transformación en ambientes transculturales

Efrén Eduardo Corral Ochoa, José Luis Jáquez Balderrama, Patricia Murguía Jáquez, Ofelia Torres Rodríguez..... **65-80**

Educación, humanidades y perspectiva crítica de la realidad



Jorge A. Flores Flores

Universidad Autónoma de Chihuahua

Publicado: 2024/12/13

La realidad, y su condición cambiante, exige respuestas, explicaciones e interpretaciones dadas a satisfacer las necesidades que se desprenden de ella y de sus contingencias; si bien es cierto que el quehacer investigativo busca, mediante la comunicación de sus hallazgos y metodologías, dar a conocer el estado del arte en el cual se encuentran distintos fenómenos y diversas problemáticas, también es innegable que este vínculo investigativo encuentra su razón de ser en el acto de una interacción en la que se implican distintos actores, mismos que pueden relacionarse a través de las redes de conocimiento asentadas en diferentes *espacios* o plataformas.

La necesidad de comunicar los resultados del quehacer científico, son inherentes a la función de esta actividad, puesto que “El resultado de la investigación científica exitosa es el conocimiento.” (Sankey, 2019, p. 48), no es posible medir tal éxito, es decir la precisión de su alcance en cuanto a conocimiento generado, sin la comunicación.

Quadrata. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades, fiel a su orientación, se mantiene en el derrotero de la comunicación científica de corte humanista, fundamentada ésta en el diálogo permanente que se da con la participación de las distintas voces que se suman a ella a través de los textos integrados en cada número.

En esta ocasión, damos cabida a los debates sobre el fenómeno educativo y sus diversas aristas, tales como el proceso de aprendizaje-enseñanza, la relación de dicho proceso con el diseño y la implementación curricular que atiende a las distintas necesidades del ámbito educativo a nivel escolarizado, las valoraciones sobre la identidad como un proceso que experimenta la persona docente en relación con las dinámicas sociales traducidas en representaciones y cuya influencia es decisiva para la configuración de las dimensiones personal e interpersonal de quien está a cargo del proceso de enseñanza. Incluso, se revisa el tema del talento artístico (creativo e interpretativo) en las infancias, en función de su formación tanto escolar como extraescolar, contemplando las posibilidades de valorar aquellas opciones y condiciones que favorezcan el aprovechamiento de este rasgo. Considerando que toda investigación orientada al impacto social tendrá como divisa la oportuna y puntual exploración de los fenómenos con miras a visibilizar su *naturaleza* y, por tanto, sus alcances, un texto que da cuenta de estos tópicos y sus respectivas circunstancias acusa una pertenencia que empata con nuestras directrices editoriales.

De la misma manera, orientados hacia el estudio de fenómenos culturales y antropológicos en los que es posible ubicar las reflexiones que desdoblán los perfiles sociales de sujetos y personas en relación con sus entornos y sus narrativas, se ha agregado a este número un análisis que ve en la literatura chicana la oportunidad de pensar a fondo el tema de la existencia y la transformación en ambientes transculturales; lo que nos permite vislumbrar el alcance de la literatura y los estudios literarios como posibles instrumentos de medición, reflexión y valoración social, cultural y antropológica; asimismo, en tanto que nos adentramos en la reflexión sobre los procesos interculturales que acusan pertenencia toda vez que nos dan la oportunidad de explorar los ámbitos de la alteridad y de la inclusión a los cuales se llega con dicho tipo de estudio.

El acto comunicativo que tiene lugar aquí en *Quadrata. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, podría decirse, se apega a lo que Miranda y Ortiz (2021) han señalado:

(...) el paradigma interpretativo surge como alternativa al paradigma positivista. Toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos. (p. 9).

Ya que la interpretación juega, de acuerdo aún con ambos autores, en el caso de las humanidades, un papel fundamental en calidad de guía para la producción de conocimiento; por tanto, además:

Desde la interpretación como norte epistemológico, se promueve el análisis situacional del fenómeno. Una vez que se entienden sus particularidades, se posibilita el desarrollo de metodologías que procuran entender y significar las relaciones que se establecen en la singularidad de las realidades que confluyen en los distintos escenarios sociales (2021, p. 9).

Sin embargo, estamos conscientes de que no basta generar interpretaciones de la realidad para incidir activamente en ella y con esto darle a la investigación el sentido social que debe alcanzar mediante la comunicación científica. Si bien es cierto que la comunicación como tal juega un papel definitivo en dicho tipo de alcances, es así porque:

Los procesos investigativos son vistos como espacios de participación, responsabilidad social y compromiso frente a las necesidades y expectativas de las comunidades que, con base en las apuestas por la transformación emancipatorias, transitan por el camino para la toma de decisiones en beneficio común. (2021, p. 11).

En función de lo anterior, se entiende que toda comunicación científica, derivada de procesos rigurosos, éticos y pertinentes, implicará un proceso comunicativo que pueda dar cuenta satisfactoria y adecuadamente de los resultados logrados, en relación con lo que cada *producto* investigativo involucre y, sobre todo, en función de no dejar de lado la responsabilidad social que es inherente a la investigación de índole humanista.

Con la aparición de este número, *Quadrata. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades* mantiene la apuesta con la cual definió su perfil fundacional: dar cabida a las voces que permitan mantener el diálogo y el debate como estrategias no sólo importantes, sino también ineludibles del quehacer académico, investigativo y comunicativo.

Bibliografía

- Sankey, H. (2010). Ciencia, sentido común y realidad. *Discusiones Filosóficas*,11(16), 41-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-61272010000100003&lng=en&tlng=es.
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*,11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Como citar (APA 7ª Edición):

Flores, J. A. (2024). Educación, humanidades y perspectiva crítica de la realidad. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), i-ii. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v6i12.1792>

Las Estrategias de Aprendizaje-Enseñanza en la Educación Primaria y Secundaria en el Marco del Modelo Educativo de 4.0: Revisión de Literatura

[en] *Learning-Teaching Strategies in Primary and Secondary Education Under the Educational Model of 4.0: Literature Review*



Olena Klimenko

Institución Universitaria de Envigado



Nubia Hernández-Flórez

Universidad Sergio Arboleda



Melina Alejandra Estrada-Vélez

Institución Universitaria de Envigado



Manuela Narváez-Cortes

Institución Universitaria de Envigado



Esteban Sepúlveda-Céspedes

Institución Universitaria de Envigado



Diana Lucia Arroyave-Jaramillo

Institución Universitaria de Envigado

Recibido: 2023/01/3

Aceptado para su publicación: 2024/10/12

Publicado: 2024/12/13

RESUMEN

Introducción: formación en las habilidades del siglo XXI requiere de los cambios profundos en los procesos de aprendizaje-enseñanza, siendo el modelo de educación 4.0 enfocado al desarrollo de dichas habilidades, alienándose, a su vez, con el abordaje y principios de la neuroeducación.

Objetivo: sistematizar información investigativa sobre las estrategias de aprendizaje-enseñanza empleadas en el marco del modelo educativo 4.0

Método: estudio de enfoque cualitativo, nivel descriptivo, método bibliográfico de revisión sistemática de literatura. Se incluyeron 93 textos en la revisión final, en inglés y español, publicados entre el 2018 y el 2023.

Resultados: Se evidencia un creciente interés hacia el enfoque de *edutainment*, que permite fomentar las emociones positivas, motivación, atención y aprendizaje multisensorial; uso de estrategias apoyadas en los avances tecnológicos de vanguardia como *makerspaces*, *educación inmersiva*, *mobile learning*, que permiten fomentar el aprendizaje basado en la experiencia, mejorar la atención y la concentración, permitir la personalización del aprendizaje, potenciar la memoria y el recuerdo, y aumentar la motivación y el engagement de los estudiantes;

ABSTRACT

Introduction: training in the skills of the 21st century requires profound changes in the learning-teaching processes, being the education model 4.0 focused on the development of such skills, encouraging, in turn, with the approach and principles of neuroeducation.

Objective: to systematize research information on the learning-teaching strategies employed under the educational model 4.0

Method: study of qualitative approach, descriptive level, bibliographic method of systematic review of literature. 93 texts were included in the final revision, in English and Spanish, published between 2018 and 2023.

Results: There is a growing interest in the edutainment approach, which encourages positive emotions, motivation, attention and multi-sensory learning; use of strategies supported by cutting-edge technological advances such as makerspaces, immersive education, mobile learning, which allow to promote experience-based learning, improve attention and concentration, allow the personalization of learning, boost memory and memory, and increase student motivation and engagement; strategies aimed at encouraging active participation, individualization of

estrategias dirigidas a fomentar la participación activa, la individualización del aprendizaje, la práctica, la retroalimentación inmediata y el enfoque en el aprendizaje significativo, como *flipped classroom*; y estrategias como el *storytelling*, orientadas a mejorar la comunicación y el aprendizaje al aprovechar la conexión emocional, la activación de múltiples áreas cerebrales relacionadas con la percepción sensorial y la imaginación, la coherencia y la estructura narrativa, la memoria episódica y la activación de la teoría de la mente.

Discusión y conclusiones: Las estrategias empujadas en el modelo educativo 4.0 se alinean con los principios del abordaje educativo desde la neuroeducación, indicando la gran relevancia de la capacitación docente en los avances tecnológicos y científicos con el fin de emplear el saber sobre el cerebro humano en la estructuración de las prácticas de enseñanza que favorecen el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI en estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Educación 4.0, Estrategias de Aprendizaje, Gamificación, Flipped Classroom, Educación Inmersiva, Storytelling, Markerspaces.

Como citar (APA 7ª Edición):

Klimenko, O., Hernández-Flórez, N., Estrada-Vélez, M. A., Narváez-Cortes, M., Sepúlveda-Céspedes, E. y Arroyave-Jaramillo, D. L. (2024). Las estrategias de aprendizaje-enseñanza en la educación primaria y secundaria en el marco del modelo educativo de 4.0: revisión de literatura. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 1-26. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v6i12.1459>

Introducción

Rápidos avances científico-tecnológicos y actualización constante de la información en la sociedad contemporánea exigen que las generaciones actuales adquieran las habilidades para orientar su propio aprendizaje autónomo, empleándolo a lo largo de la vida, con el fin de adquirir y conservar su habilidad de competencia profesional en el medio. Aprender a aprender actualmente se ha convertido en el pilar de formación en sistemas educativos de países destacados en pruebas PISA como Finlandia, Polonia, Singapur, etc.

Con el fin de lograr la adecuación de la educación a las exigencias de la sociedad actual, se está llevando a cabo una transformación educativa denominada Educación 4.0 correspondiente a la Cuarta Revolución industrial (Flores Olvera et al., 2020; Muñoz-Guevara et al., 2021).

El aprendizaje tradicional y habitualmente utilizado dentro de las instituciones educativas a lo largo del siglo XX y todavía empujado en una gran cantidad de instituciones educativas, denominado también como aprendizaje 1.0, se basa en una exposición continua por parte del docente, en la que el estudiante toma una actitud pasiva y se limita a tomar apuntes y ocasionalmente hacer preguntas. Es un aprendizaje enmarcado en el modelo educativo conductista basado en el modelo de 3R: *recibir, replicar y responder* (Ramírez et al., 2020; Calderón Orduz, 2022). El modelo denominado 2.0 que empezó a implementarse, aproximadamente, a partir del año 2000, representa un avance sustentado en el modelo constructivista y se basa en los 3C: *comunicar, contribuir y colaborar*, resaltando la importancia de la comunicación entre los estudiantes, colocando al docente en el rol de un facilitador y permitiendo ir superando muchas limitaciones del modelo tradicional mediante la inclusión de herramientas tecnológicas y medios virtuales.

learning, practice, immediate feedback and focus on meaningful learning, such as flipped classroom; and strategies such as storytelling, aimed at improving communication and learning by leveraging emotional connection, activating multiple brain areas related to sensory perception and imagination, coherence and narrative structure, episodic memory and the activation of mind theory.

Discussion and conclusions: The strategies employed in the educational model 4.0 are aligned with the principles of the educational approach based on neuroeducation, indicating the great relevance of teacher training in technological and scientific advances in order to employ knowledge about the human brain in the structuring of teaching practices that favor the development of skills for the 21st century in student.

KEYWORDS

Education 4.0, Learning Strategies, Gamification, Flipped Classroom, Immersive Education, Storytelling, Makers.

A medida que avanzaba la tecnología, educación paso a implementar el modelo 3.0 basado en 3C: *conectores, creadores y constructivistas*. Este modelo se basa en el principio de interconexión, donde los estudiantes cuentan con un acceso directo a una gran variedad de fuentes de información, lo cual implica la necesidad de manejo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo, argumentación de ideas, comprensión y aprendizaje significativo, creatividad en el manejo de la información y solución de problemas, entre otros. Desde esta óptica, el aprendizaje de estudiantes contemporáneos representa un proceso donde no hay lugar para una asimilación memorística y mecánica de la información, siendo, al contrario, la exigencia del proceso educativo, formar las habilidades de gestión de información para construir su propio conocimiento comprensivo en base a la argumentación y sustentación de su punto de vista, combinando, además, las habilidades cognitivas con las socioemocionales ([Monereo y Pozo, 2007](#); [García-Lastra, 2013](#)).

Como un paso adelante, el modelo educativo 4.0 representa, además de las exigencias representadas en el modelo anterior, una forma más personalizada de aprender, donde se realiza énfasis especial en la independencia del estudiante para construir su saber específico y la forma única y particular mediante cual cada uno logra construir su conocimiento. En este último modelo educativo la tecnología ocupa un lugar clave no solo en la oportunidad de interconexión y acceso a la información, sino, también en la posibilidad de analizar a cada estudiante y adaptar los contenidos de aprendizaje a su forma única de aprender. Al igual, como el modelo anterior, la educación 4.0 no se centra en los contenidos como tales, sino en las competencias del estudiante, siendo la autodirección, autoorganización, autoevaluación y trabajo en equipo los pilares principales de este modelo. Esta tendencia educativa integra tres orientaciones relevantes como: heutagogía que promueve el autoaprendizaje según los principios humanistas y constructivistas, fomentando la autorreflexión, la metacognición y comprensión de su propio proceso de aprendizaje ([Calderón Orduz, 2022](#)); paragogía, que promueve el aprendizaje colaborativo, favoreciendo el aprendizaje entre los pares; y cibergogía, que empela las estrategias de aprendizaje mediados por los TIC, favoreciendo las experiencias de aprendizaje que trascienden los límites del tiempo y espacio ([Calderón Orduz, 2022](#)).

La educación 4.0 impulsa la necesidad de generar nuevas y creativas estrategias de enseñanza y aprendizaje, contenidos y entornos interactivos y flexibles, cambiando la concepción tradicional de la educación ([Muñoz-Guevara et al., 2021](#)).

En este orden de ideas, orientándose al concepto de una educación basada en los principios científicos, es imprescindible contar con el enfoque de neuropsicopedagogía, siendo esta un área de saber que combina los saberes de neurociencia, psicología y pedagogía, operacionalizandolos en la práctica educativa para el diseño de estrategias de enseñanza acorde con las características individuales de cada estudiante y los principios de funcionamiento del cerebro humano. Entre las orientaciones de esta disciplina están: plasticidad cerebral; aprendizaje significativo por medio de conexiones entre los nuevos conceptos y el conocimiento previo, a partir de experiencias prácticas, emociones y contextos relevantes para el aprendizaje; creación de ambientes de aprendizaje agradables que promuevan la concentración y atención, minimizando las distracciones; fomento de memoria, la atención y la toma de decisiones con el apoyo en las emociones, por medio de la promoción de ambiente emocionalmente positivos y motivadores para mejorar el aprendizaje; creación de estrategias pedagógicas orientadas a la satisfacción de necesidades de aprendizaje individuales, relacionados con la diversidad de los estilos de aprendizaje afines a las particularidades del funcionamiento cerebral de los estudiantes; fomento de las habilidades metacognitivas como planificación, autorregulación y la autoevaluación para la eficacia del aprendizaje ([Quiroga, 2020](#)).

En este orden de ideas, estrategias de aprendizaje ocupan principal lugar durante el proceso de aprendizaje autónomo de estudiantes. Siendo proceso de aprendizaje una actividad cognitiva compleja, el estudiante debe hacer uso de recursos y procesos cognitivos y metacognitivos, contar con un buen nivel de funcionamiento ejecutivo, regulación emocional y motivacional, habilidades blandas, además del uso

de estrategias adecuadas para cada momento del proceso de aprendizaje ([Meza, 2013](#); [Caratozzolo et al., 2021](#); [De S. Oliveira y de Souza, 2022](#)).

Es importante resaltar que el modelo educativo 4.0 hace especial énfasis en el uso de medios tecnológicos y virtuales, siendo este necesario e imprescindible, pero no es suficiente para lograr un aprendizaje activo y significativo. La esencia de educación 4.0 debe enfocarse en la implementación adecuada de las estrategias metodológicas y pedagógicas de aprendizaje-enseñanza, ya que el uso de la tecnología y la virtualidad sin una adecuada orientación y andamiaje puede llevar a un efecto negativo durante el proceso de aprendizaje, pues en ocasiones se han indicado altos niveles de plagio académico, facilismo, disminución de esfuerzo mental, menores habilidades de comprensión lectora y de análisis crítico y argumentativo debido a un uso superficial y no ético de la información disponible ([Fajardo et al., 2016](#); [Acosta-Silva, 2017](#); [Torres-Díaz et al., 2020](#)). Y es en esta dirección relacionada con la estructuración de estrategias de mediación pedagógica, es donde se hace especialmente relevante el aporte de neuropsicopedagogía.

Sin embargo, a pesar de que muchos autores plantean la necesidad cada vez creciente del uso de estrategias de aprendizaje-enseñanza orientadas desde el paradigma educativo 4.0, y apoyados en los avances de la neurociencia sobre las condiciones y características del aprendizaje, el estado real de la educación sigue siendo todavía lejos de estar orientado a la aplicación de estos principios en la práctica educativa. La reciente experiencia de la pandemia de Covid-19 forzó la educación a nivel mundial a dar un gran paso en la implementación de herramientas virtuales, poniendo a prueba la preparación de los docentes en términos del manejo de estrategias metodológicas para un aprendizaje autónomo, y confrontando a los estudiantes con sus habilidades de autoaprendizaje independiente, trabajo en equipo, solución de problemas y habilidades de autorregulación metacognitiva, entre otros. El análisis retrospectivo de estas experiencias de educación virtual en el marco de la pandemia y en condiciones de predominancia de un modelo educativo tradicionalista en Colombia ([Aguirre Quintero, 2020](#)), mostraron que, tanto los docentes, como estudiantes, no tenían suficientes habilidades para llevar a cabo un proceso de aprendizaje-enseñanza acorde a las exigencias del modelo educativo de 4.0 ([Güiza-González, 2022](#)). En la mayoría de las situaciones, tanto los docentes, como los estudiantes, continuaron con la forma de enseñar y aprender tal como estaban acostumbrados desde los escenarios educativos presenciales previos y acorde a un modelo pedagógico tradicional, lo cual llevó a un fracaso del proceso, aumento de desmotivación y disminución de la calidad del aprendizaje ([Acevedo et al., 2021](#)). Esta reciente experiencia educativa no solo reveló de forma más evidente la crisis de la educación colombiana, sino obligó a muchas instituciones educativas y docentes a reflexionar y emprender la búsqueda de transformaciones innovadoras hacia la construcción de bases metodológicas para una educación 4.0, expresada en los ambientes de aprendizaje híbridos que emplean estrategias de aprendizaje-enseñanza novedosas ([Flores Olvera et al., 2020](#)).

Considerando todas las numerosas críticas que se hacen actualmente a los sistemas educativos de muchos países, incluyendo Colombia, en cuanto a la prevalencia de métodos tradicionalistas y obsoletos de enseñanza, contenidos desactualizados, la orientación a la memorización en lugar de comprensión de contenidos, ausencia de atención hacia la formación humanista y socioemocional, entre otros ([Klaric, 2017](#)), se considera relevante realizar una revisión sistemática de literatura para identificar las propuestas de estrategias de aprendizaje utilizadas en la educación básica primaria y secundaria en el marco de la propuesta educativa 4.0 al interior de diferentes sistemas educativos a nivel internacional, con el fin de proporcionar la información de consulta para los docentes colombianos, y de esta manera contribuir al cambio educativo en el país.

Considerando lo anterior, el presente estudio de revisión bibliográfica se orientó a sistematizar la evidencia científica sobre las alternativas de las estrategias de aprendizaje-enseñanza empleadas en el enfoque educativo 4.0 y su respectivo aporte a los procesos de construcción de conocimiento en los estudiantes de educación básica primaria y secundaria, a partir de las investigaciones empíricas publicadas en los últimos 5 años. Igualmente, en el apartado de la discusión se analizan dichas estrategias

desde el enfoque de los postulados de neuropsicopedagogía con el fin de identificar su coherencia con las exigencias que se ofrecen frente al aprendizaje desde los avances científicos en neurociencias.

Método

Tipo de estudio

Se llevó a cabo el estudio de enfoque cualitativo, nivel descriptivo, método bibliográfico de revisión sistemática de literatura, tomado como guía orientadora para su procedimiento los criterios de Colaboración Cochrane (Higgins et al., 2022)

Selección de textos

La búsqueda de artículos científicos se realizó en bases de datos como Dialnet, Scielo, ESRC Qualitative Data Archival Resource Centre (QUALIDATA), PubMed, PsycEXTRA, PsycINFO, Web of Science, EBSCOhost y Scopus.

Para la búsqueda se emplearon las siguientes palabras clave conectados por los operadores booleanos: “estrategias de aprendizaje [and/same/with/near/adj] educacion 4.0”, “estrategias de aprendizaje [and/same/with/near/adj] aprendizaje autonomo”, “estrategias de aprendizaje [and/same/with/near/adj] adolescentes”, “learning strategies [and/same/with/near/adj] education 4.0”, “learning strategies [and/same/with/near/adj] autonomous learning”, “learning strategies [and/same/with/near/adj] adolescence”.

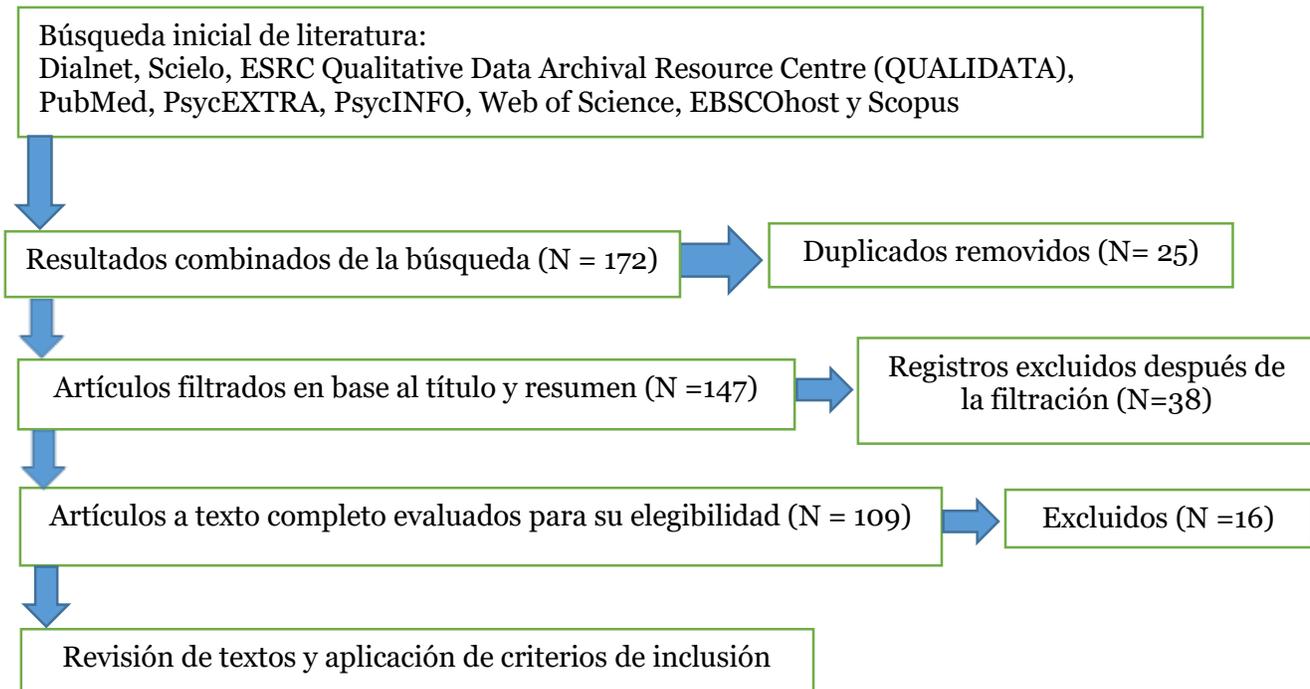
Estudios incluidos: Para la revisión se escogieron solo los artículos publicados en revistas científicas arbitradas que presentan resultados de estudios empíricos de tipo cuantitativo y cualitativo, cuyo objetivo se orientó a estudiar tipos de estrategias de aprendizaje-enseñanza utilizadas en la enseñanza básica a nivel nacional e internacional en el marco de implementación de la educación 4.0, y efecto de estas en el aprendizaje. Se incluyeron los artículos en idiomas español e inglés, con el rango de años entre 2017 y 2023.

Estudios excluidos: Se excluyeron artículos de revisión, artículos de reflexión teórica y libros teóricos, aunque su tema se relacionaba con el tema de la presente revisión.

Procedimiento

Inicialmente se realizó la lectura del resumen y posteriormente de todo el texto de los artículos seleccionados. La totalidad de los textos seleccionados se evaluó por todos los investigadores de forma independiente, contrastando, posteriormente, la valoración final realizada para una mayor validez de criterio. Para examinar la calidad de textos se tuvo en cuenta: diseño de investigación, tamaño muestral, validez de instrumentos empleados, y tipo de análisis de información realizado.

Para valorar la calidad de artículos y organizar la información respectiva para la sistematización y revisión de información se completará una guía observacional (checklist) diseñado en base a la guía STROBE ([González de Dios et al., 2012](#)).

Figura 1. Diagrama de flujo de selección de artículos

Aspectos éticos

De forma estricta se tuvieron en cuenta los derechos de autor y normas de citación APA, versión 7.

Resultados

Principales Características de Aprendizaje-Enseñanza Correspondientes a la Educación 4.0

En la educación 4.0, el aprendizaje se caracteriza por su enfoque en la integración de tecnologías digitales y la personalización de la enseñanza.

En primer lugar, *las tecnologías digitales* son empleadas como herramientas indispensables para el aprendizaje. Estas tecnologías pueden incluir dispositivos móviles, aplicaciones, plataformas en línea, realidad virtual y aumentada, inteligencia artificial, aprendizaje automático, entre otras. Estas herramientas permiten el acceso a información y recursos educativos en cualquier momento y lugar, facilitando el aprendizaje individualizado y personalizado ([Haleem et al., 2022](#); [Caratozzolo y Alvarez-Delgado, 2021](#)).

La educación 4.0 reconoce que cada estudiante es único y tiene diferentes estilos de aprendizaje, intereses y ritmos de desarrollo. Por esta razón, el *aprendizaje personalizado* se centra en adaptar la enseñanza y los materiales educativos para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. En este aspecto, la tecnología desempeña un papel fundamental en la personalización, al permitir el seguimiento del progreso de los estudiantes, la recopilación de datos y la adaptación de las estrategias de enseñanza. Este tipo de aprendizaje es adaptativo ya que permite diseñar ecosistemas de aprendizaje, presenciales o virtuales, de acuerdo con las características y necesidades de educadores y estudiantes ([Qureshi et al., 2021](#); [Almalki, 2022](#)).

Igualmente, la educación 4.0 fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes. A través de herramientas digitales, los estudiantes pueden llevar a cabo un proceso de *aprendizaje colaborativo*, participando en proyectos conjuntos, discusiones en línea, compartir recursos y colaborar

en la resolución de problemas. Esto promueve habilidades sociales y de comunicación, así como el aprendizaje activo y significativo ([Patiño et al., 2023](#)).

Otra de las características esenciales del panorama educativo actual es el enfoque en *habilidades del siglo XXI*, como pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, colaboración, comunicación, alfabetización digital y habilidades socioemocionales. Estas habilidades son consideradas esenciales para que los estudiantes se adapten y tengan éxito en una sociedad cada vez más digital y globalizada ([Hirkani et al., 2022](#); [Sabando, 2022](#)).

En lugar de un enfoque exclusivo en la memorización de información, la educación 4.0 promueve el *aprendizaje activo* a través de solución de problemas, creación de proyectos e indagación a partir de los casos de estudio. Los estudiantes participan en actividades prácticas y desafiantes que les permiten aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones del mundo real, mediante la implicación en la realización de un plan de acción centrado en la atención de una necesidad particular o la solución de un problema específico ([Lee, 2018](#)). Este tipo de aprendizaje es *experimental*, ya que crea situaciones educativas donde el estudiante explora sus destrezas para manipular la realidad; *interactivo*, debido a que fomenta la relación entre el estudiante con otros agentes, así como con su entorno y *rizomático*, porque hace que el estudiante reconozca su potencial para desarrollar sus talentos con autonomía y promueve su resiliencia ante situaciones adversas. Todos estos aspectos no solo permiten lograr un sólido aprendizaje significativo, sino que fomenta la motivación intrínseca, la creatividad y el pensamiento crítico ([Oliveira et al., 2020](#)).

En la educación 4.0, el aprendizaje no se limita al entorno escolar tradicional. Se enfatiza la importancia del *aprendizaje continuo* a lo largo de toda la vida y la adquisición de habilidades actualizadas constantemente debido al rápido avance tecnológico. Los estudiantes deben desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y adaptabilidad para enfrentar los desafíos y oportunidades que surgen en un mundo en constante cambio ([Han, 2021](#)). Esto implica el desarrollo desde la primaria y a lo largo de los años escolares de las habilidades como: *autodirección de su aprendizaje*, tomando decisiones adecuadas en función del contenido que quiere aprender; *autorregulación* de todos los aspectos intervinientes, tomando control sobre el proceso, siendo proactivo en situaciones complejas; habilidades de *metacognición y pensamiento crítico*, orientados al discernimiento de la calidad de información disponible y su respectivo uso para el aprendizaje; entre otros ([Manosalva y Villamil, 2023](#)).

Las anteriores, son algunas de las características clave del aprendizaje en la educación 4.0. Sin embargo, es importante destacar que la educación está en constante evolución y que la implementación de estas características puede variar según el contexto y la cultura educativa de cada lugar.

Perspectivas y Estrategias de Aprendizaje-Enseñanza en el Marco de la Implementación de la Educación 4.0 y su Aporte a los Procesos de Aprendizaje Formativo

Considerando los profundos cambios que ha experimentado la sociedad y el mundo laboral en la era digital, es de fundamental importancia transformar las estrategias de enseñanza adecuándolas para la educación 4.0 con el fin de que los niños y adolescentes contemporáneos aprenden a relacionarse de forma eficiente con el entorno digital, desarrollando competencias necesarias para el futuro laboral, personalizar el aprendizaje, desarrollar habilidades del siglo XXI, y motivar y comprometer a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Estas estrategias permiten aprovechar al máximo las oportunidades que brinda la era digital y formar estudiantes competentes y preparados para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

A continuación, se presentan algunas de estas estrategias de aprendizaje-enseñanza empleadas a nivel internacional, ilustrando con estudios su eficiencia y aporte a los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes.

Una de las estrategias más populares es de *edutainment (gamificación)*, que consiste en el uso de juegos electrónicos para que el proceso educativo sea entretenido. Se define la gamificación como el uso

de elementos y mecánicas de juego en contextos que no son de juego para mejorar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los participantes. Estos elementos y mecánicas de juego pueden incluir cosas como desafíos, recompensas, puntajes, niveles, tableros de líderes, avatares y narrativas. Al aplicar estos elementos de juego en contextos educativos, se puede crear una experiencia de aprendizaje más atractiva e inmersiva, que fomente la participación y el compromiso de los estudiantes ([de Soto García, 2018](#)). El uso de esta estrategia permite a los estudiantes no solo aprender contenidos requeridos, sino, sobre todo crear ambientes de aprendizaje acompañados de emociones positivas, lo cual representa un factor indispensable según estudios de neuropsicopedagogía ([Cabanas et al., 2020](#)). En cuanto a la incidencia de aplicación de gamificación en distintos aspectos y áreas de aprendizaje, los autores resaltan que la gamificación tiene una incidencia positiva eficaz en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes mejorando significativamente su motivación y rendimiento ([Prieto-Andreu et al., 2022](#)).

[Machaca-Huamanhorcco \(2022\)](#) en un estudio con estudiantes mexicanos de secundaria, valoró el efecto del uso de Kahoot, como herramienta educativa para la enseñanza en clase de historia, presentando un incremento significativo de la competencia en la construcción de las interpretaciones históricas, mejorando el interés de los estudiantes por la asignatura y respectivo rendimiento académico en la misma.

[Domínguez et al. \(2020\)](#) en su estudio estimaron el efecto de la aplicación del programa de gamificación, indicado una mejora significativa en la motivación y el rendimiento de los estudiantes de primaria en la clase de educación física, fomentando sobre todo la motivación intrínseca y compromiso con las actividades. [Quintas et al. \(2020\)](#) indican que el uso de videojuegos activos en educación física logra efectos psicológicos positivos sobre la motivación intrínseca, autonomía percibida, competencia percibida de los estudiantes, mejorando su rendimiento académico.

En los últimos años ha aumentado el uso exitoso de los juegos virtuales en el aprendizaje de matemáticas, considerando que esta signatura tradicionalmente no ha gozado de mucha preferencia entre los estudiantes. [Ortiz-Mendoza y Guevara-Vizcaíno \(2021\)](#) en un estudio cuasiexperimental con estudiantes de básica primaria en Ecuador, demostraron que la aplicación de la gamificación como estrategia de enseñanza, mejora de forma significativa el aprendizaje de las tablas de multiplicar, permitiendo que los niños aprendan de forma amena, con mayor entusiasmo y predisposición, fomentando emociones positivas asociados a la asignatura de matemáticas. [Acevedo y Ortiz \(2022\)](#), a su vez, en un estudio cuasiexperimental con estudiantes de primaria colombianos, demostró que el empleo de juegos virtuales como estrategia de aprendizaje en matemáticas, logra una mejora significativa en el desempeño en las operaciones básicas en matemáticas como suma y resta, multiplicación y división (criterios de divisibilidad), fomentando la seguridad y confianza frente a la asignatura. [Torrado et al. \(2021\)](#) evaluaron la incidencia de la enseñanza de una secuencia didáctica por medio de un videojuego dirigido a los estudiantes colombianos de grado tercero de primaria, encontrando que esta estrategia beneficia la activación de presaberes y la adecuada construcción de nuevas estructuras mentales, facilitando la apropiación del conocimiento y mejorando la capacidad de resolución de problemas matemáticos cada vez más complejos. En este sentido, tanto en Colombia, como en otros países latinoamericanos, hay cada vez más estudios que demuestran un efecto supremamente positivo y eficaz de uso de videojuegos en el aprendizaje de matemáticas, tanto en básica primara como secundaria, permitiendo un mejor desarrollo del razonamiento lógico y la promoción de la motivación, innovación y creatividad en el aprendizaje de las matemáticas ([Rico et al., 2022](#); [Ortiz-Mendoza y Guevara-Vizcaíno, 2021](#); [Espín, 2021](#); [López Ramos et al., 2021](#); [Morales-Fano, 2021](#); [Auquilla Guzmán, 2022](#)).

Otra de las áreas donde se ha utilizado con éxito la estrategia de gamificación es el lenguaje, permitiendo a los estudiantes lograr un alto nivel de habilidades de argumentación y mejorar el razonamiento verbal ([Noroozi et al., 2020](#)).

[Galíndez \(2022\)](#) en un estudio con estudiantes colombianos de primaria orientado a mejorar las habilidades de lectoescritura por medio del empleo de estrategia de gamificación, resalta que los

resultados del estudio permitieron evidenciar un incremento en la motivación de los niños hacia la lectura y escritura de textos. El autor sugiere que este tipo de estrategias amenas y divertidas para los niños, permiten fortalecer la competencia comunicativa lectora y escritora y finalmente, aportar al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e interpretativo.

[Hurtado y Lozano \(2022\)](#), a partir de un estudio basado en la metodología de investigación-acción con estudiantes colombianos de primaria, afirman que la gamificación es una estrategia pedagógica muy eficaz que permite generar progresos significativos en la comprensión lectora de estudiantes, siendo factores de fondo decisivos tales como el interés por la lectura, la motivación y disposición para aprender.

La gamificación permite, en este aspecto, desarrollar la competencia argumentativa de forma transversal en cualquier asignatura. Por ejemplo, [Pimiento y Alzate \(2022\)](#) en un estudio con estudiantes de primaria en una institución colombiana rural, demostraron que esta estrategia no solo permite mejorar el conocimiento específico en ciencias naturales, sino que mejoran significativamente la habilidad de argumentación científica. El principal aporte de esta estrategia de aprendizaje, valorado por los estudiantes, fue el de emociones positivas y gratificación experimentada durante el aprendizaje, lo cual permitió integrar el nuevo conocimiento a sus estructuras cognitivas de forma significativa y con mayor comprensión.

Por otro lado, el uso de videojuegos se ha convertido en una estrategia muy efectiva para el aprendizaje de idiomas, sobre todo del inglés como un segundo idioma, permitiendo que los niños aprendan por medio de experiencias interactivas, haciendo uso activo del idioma, logrando mejor pronunciación, fluidez y amplio vocabulario ([Zhihao y Zhonggen, 2022](#); [Kaya, 2022](#); [Altun y Yassin, 2022](#)).

Flipped classroom (Aula invertida) es otra de las estrategias de aprendizaje-enseñanza cada vez más usada, sobre todo en países cuyos estudiantes obtienen mayores puntajes en pruebas PISA como Finlandia, China, Hong Kong, Canadá, Estonia, Japón, entre otros.

La metodología de Flipped Classroom, también conocida como Aula Invertida, es un enfoque pedagógico en el cual se invierte el orden tradicional de las actividades de aprendizaje. En lugar de que los estudiantes reciban las lecciones magistrales en el aula y realicen tareas y actividades en casa, en el modelo de Flipped Classroom, los estudiantes estudian los contenidos por su cuenta antes de la clase y utilizan el tiempo en el aula para profundizar en los temas, resolver dudas y participar en actividades prácticas. Se fomenta, también, la producción de contenido audiovisual para reforzar el aprendizaje y compartir y argumentar en las sesiones presenciales el conocimiento desarrollado ([Voronina, 2018](#)).

La metodología de Flipped Classroom se basa en los siguientes pasos que se describen a continuación.

Preparación: El profesor selecciona y crea materiales de estudio, como videos, lecturas o recursos interactivos, que los estudiantes deben revisar antes de la clase. Estos materiales contienen los conceptos y contenidos clave que serán abordados posteriormente en el aula ([Prabawant et al. 2018](#)). El aprendizaje Flipped classroom centra la atención en el estudiante a diferencia de la educación 3.0 que la atención era centrada en el educador.

Estudio individual: los estudiantes acceden a los materiales de estudio fuera del aula y los revisan de manera independiente. Pueden ver los videos, leer los textos o realizar actividades interactivas para adquirir los conocimientos necesarios para el tema en cuestión.

Clase presencial: en el tiempo de clase, el profesor guía a los estudiantes en la aplicación y profundización de los conocimientos adquiridos previamente. Se realizan actividades prácticas, debates, resolución de problemas, proyectos colaborativos u otras actividades que fomenten la participación activa de los estudiantes ([Sarker et al. 2023](#); [Eroğlu y Yüksel, 2020](#)).

Retroalimentación y evaluación: durante la clase, el profesor proporciona retroalimentación individual o grupal a los estudiantes, resuelve dudas y evalúa el nivel de comprensión de los conceptos. Esta retroalimentación ayuda a los estudiantes a consolidar su aprendizaje y a identificar las áreas que requieren mayor atención ([Eroğlu y Yüksel, 2020](#)).

La metodología de Flipped Classroom tiene varios beneficios, entre los cuales se resalta el logro del *aprendizaje activo*, debido a que los estudiantes se convierten en actores principales de su propio aprendizaje al estudiar los materiales por su cuenta y participar en actividades prácticas durante la clase. Esto promueve un aprendizaje más activo y significativo, permitiendo un mayor desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico-reflexivo ([Eroğlu y Yüksel, 2020](#); [Mejía y Reyna, 2022](#)).

Igualmente, se logra la *personalización*, ya que cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo y revisar los materiales las veces que sea necesario para su comprensión. El profesor puede brindar atención individualizada y adaptar las actividades en función de las necesidades de cada estudiante ([Sarker et al, 2023](#)).

Se mejora y se optimiza la *interacción en el aula*, debido a que, al invertir el tiempo de clase, se aprovecha el tiempo de clase mediante una eficaz colaboración entre estudiantes, docentes y compañeros, permitiendo discutir ideas, resolver problemas juntos y participar en debates más profundos durante el tiempo en el aula ([Sarker et al, 2023](#); [Prabawant et al. 2018](#)).

La metodología de Flipped Classroom ofrece flexibilidad en términos de tiempo y lugar de estudio. Los estudiantes pueden acceder a los materiales en cualquier momento y desde cualquier lugar, lo que facilita el aprendizaje autónomo. Según [Ibenegbu y Ugwu \(2022\)](#), el proceso de aprendizaje en el método Flipped Classroom no solo le permite al estudiante fortalecer su responsabilidad y compromiso con los objetivos que debe alcanzar mediante el material didáctico, sino que, ayuda a que el estudiante interactúe con sus familiares y con la sociedad en general fortaleciendo sus habilidades blandas ([Prabawant et al., 2018](#)).

Flipped Classroom ha sido objeto de múltiples estudios, orientados a identificar distintos aspectos y áreas de aprendizaje que se benefician con esta estrategia de aprendizaje-enseñanza. En este aspecto los autores de forma unánime afirman que esta estrategia de aprendizaje-enseñanza incide de forma positiva en el éxito académico ([Talan y Batdi, 2020](#)).

[Mejía y Reyna \(2022\)](#) demostraron que la implementación de la metodología Flipped Classroom mejoró el aprendizaje autónomo significativo de los alumnos, mejorando estrategias de aprendizaje como lectura, organización autónoma de los contenidos, entre otros. Sin embargo, los autores presentan un dato muy importante, indicando que no todos los estudiantes después de la aplicación de esta metodología se pronunciaron a favor del aprendizaje autónomo, lo anterior se debe al hecho de que este tipo de metodología los confronta con una gran responsabilidad y esfuerzo frente a su propio aprendizaje, aspecto al cual no estaban acostumbrados en el sistema tradicional de educación.

Varios estudios con diseño cuasiexperimental han demostrado que la estrategia de aprendizaje-enseñanza de aula invertida incide de forma significativa en el rendimiento académico de los estudiantes. [Ibenegbu y Ugwu \(2022\)](#) en Nigeria demostraron incidencia significativa de esta metodología en el rendimiento en las pruebas del estado de los estudiantes de secundaria. Los estudios indican que, además del mejoramiento del rendimiento académico y retención de conocimientos, Flipped classroom se relaciona con el aumento de motivación hacia el aprendizaje ([Alsancak y Ozdemir, 2018](#); [Karabatak y Polat, 2020](#)). Según [Polat y Karabatak \(2022\)](#), esta metodología, tal como se identificó en su estudio, además de lo anteriormente planteado, permite también mejorar significativamente la satisfacción académica y los niveles generales de pertenencia del estudiante, debido a su compromiso personal y responsabilidad con el propio proceso de aprendizaje. [Sarker et al. \(2023\)](#) a partir de un estudio cuasiexperimental con estudiantes de secundaria de Bangladesh, afirma que se presenta una gran diferencia en el compromiso y la satisfacción escolar de los estudiantes entre las aulas tradicionales y las

invertidas, a favor de las últimas. Además, el aula invertida permite lograr una mayor eficacia en el aprendizaje ya que los estudiantes construyen sus conocimientos de forma autónoma y personalizada, lo cual actúa como un factor de motivación de logro, generando emociones positivas que acompañan el proceso. En este aspecto, [Jdaitawi \(2020\)](#) en la investigación con estudiantes de la Arabia Saudita, también orientó interés a la incidencia de la estrategia de aprendizaje-enseñanza de Flipped classroom en la generación de emociones positivas durante el aprendizaje, considerando que este factor, desde el enfoque neuropsicopedagógico, es de suma importancia para el éxito académico. El estudio confirma que esta metodología permite fomentar emociones positivas asociadas con el aprendizaje, generando un efecto de potenciación de bienestar subjetivo en los estudiantes.

Los estudios confirman que la estrategia de aprendizaje-enseñanza de Flipped classroom permite fomentar el aprendizaje desarrollante o formativo, que tiene por efecto el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes. [Kaya \(2021\)](#) en su estudio en estudiantes de secundaria turcos evidenció el efecto potenciador de esta metodología en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, al igual como habilidades cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales de los estudiantes, acompañado con mejoras en términos de gestión de procesos comunicativos en el aula y disminución de los problemas de comportamiento en los estudiantes. Además, en el estudio se observó que los estudiantes, profesores y los padres presentaron una percepción muy positiva sobre el proceso de implementación de esta estrategia.

En la misma línea de estudios, [Segura-Robles et al. \(2020\)](#) mostraron que los estudiantes de educación física de primaria, a partir de la combinación de las estrategias de aprendizaje invertido y la gamificación, presentaron una mayor autonomía, competencia, mejor la relación con los demás, mayor satisfacción y disfrute de las clases, y aumento de la motivación intrínseca.

Un creciente número de investigaciones sobre la estrategia de Flipped Classroom indica también su creciente uso en la práctica educativa en muchos países. Sin embargo, su empleo en la práctica educativa requiere de una adecuada preparación de los docentes en cuanto al diseño del proceso orientador, estrategias evaluativas y de retroalimentación ([Szalay et al., 2022](#)).

La estrategia de aprendizaje-enseñanza denominada *Storytelling o narrativa transmedia*, representa, también, una propuesta formativa innovadora acorde con la filosofía de educación 4.0.

El storytelling o narrativa transmedia es un enfoque narrativo que implica contar una historia a través de múltiples plataformas y medios de comunicación. En lugar de limitarse a un solo medio, como un libro, una película o un videojuego, el storytelling transmedia utiliza una combinación de medios para expandir y enriquecer la experiencia narrativa ([Acuy y Baca, 2022](#)).

El objetivo del storytelling transmedia es involucrar e inmerser al público en la historia de una manera más profunda y participativa. Los espectadores, lectores o jugadores pueden explorar diferentes aspectos de la narrativa a través de diferentes medios, y sus acciones o elecciones pueden afectar el desarrollo de la historia en su conjunto. Esto crea una experiencia más interactiva y participativa, permitiendo que el público se convierta en parte activa del proceso narrativo ([Aranguren Peraza, 2021](#)).

A nivel general los estudios relacionados con el tema de uso de storytelling en la educación coinciden en que esta estrategia permite ubicar al estudiante en lugar protagónico en relación con su aprendizaje, permitiendo la autonomía en la investigación y construcción de su conocimiento, empleando diversas plataformas y programas; estimulando de esta forma el interés y la motivación, la creatividad y sobre todo inciden de forma significativa en las experiencias de logro subjetivo y satisfacción con el aprendizaje ([Acuy y Baca, 2022](#)).

Según [Amador-Baquiro \(2018\)](#), uno de los retos más grandes para la sociedad actual es generar un contexto educativo en el que cada estudiante aprenda mediante la interactividad, contando con un ambiente acorde a sus necesidades. El autor presenta un ejemplo de aplicación de narrativas transmedia en tres colegios colombianos con estudiantes de primaria y secundaria, resaltando que esta estrategia

permite mejorar procesos de lectoescritura, incluyendo la habilidad argumentativa, fomentar la creatividad y el aprendizaje autónomo, habilidades de comunicación y colaboración en equipo, además del aprendizaje de múltiples programas y software especializados para la creación y edición de contenidos digitales.

[Solís Ruiz et al. \(2023\)](#) por medio de un estudio preexperimental con estudiantes de bachillerato con rezago educativo, demostraron la eficiencia de la estrategia de narrativa transmedia en el fomento de la motivación hacia el aprendizaje, la comunicación y colaboración durante el proceso y una mayor actitud investigativa por parte de los estudiantes.

La estrategia de storytelling es usada con frecuencia en la enseñanza de idiomas, permitiendo un aprendizaje con la participación activo de los estudiantes, que facilita la adquisición de vocabulario, pronunciación y una familiarización más rápida y eficiente con el idioma estudiado ([Yun, 2022](#)).

[Mendieta y Garcés \(2022\)](#) presentan un estudio orientado a fomentar las habilidades lectoescriturales, centrándose en la capacidad argumentativa de contextualización de un texto en un contexto comunicativo específico. Con este fin los estudiantes de secundaria de un colegio colombiano aprendieron aplicar hipertextualidad a las narrativas transmedia, adaptando un texto a diferentes formatos de representación y contextos, empleando distintas ayudas tecnológicas. El estudio demostró que esta estrategia permite lograr alta motivación hacia la escritura, además de mejorar las habilidades expositivas y argumentativas en la elaboración de los textos escritos.

La narrativa transmedia, igualmente, es una estrategia efectiva para estimular interés de los estudiantes hacia los temas de ciencia y tecnología y orientar su interés hacia investigación en descubrimientos y avances científicos de punta. [Viloria-González \(2022\)](#) indica que la experiencia educativa con estudiantes de secundaria de un colegio colombiano orientada a la aplicación de storytelling al estudio de temas de ciencia, tecnología y sociedad, no solo permitió fomentar un activo interés de los estudiantes hacia estos temas, sino mejoró su compromiso, autonomía en el aprendizaje, creatividad en la presentación de contenidos, y gusto por investigación.

Otra de las estrategias de aprendizaje-enseñanza que goza cada vez de mayor popularidad es *Makerspaces*, consistente en la creación de ambientes de trabajo para la ideación y materialización de proyectos y productos específicos. Los entornos virtuales multi-usuario (EVMU) son ambientes que apoyan la internalización del proceso y las estrategias de adquisición de conocimiento personalizado. De igual modo pueden hacer del conocimiento algo tangible y crear experiencias de acción más que conocimiento basado exclusivamente en la teoría ([Queiruga-Dios et al., 2022](#)).

Los *Makerspaces* son espacios diseñados para fomentar la creatividad, la experimentación y el aprendizaje activo a través de la construcción y la fabricación. Son entornos donde las personas pueden reunirse para compartir ideas, utilizar herramientas y materiales, y colaborar en proyectos interdisciplinarios. La estrategia de enseñanza en los *Makerspaces* se basa en el enfoque del aprendizaje activo y constructivista. En lugar de recibir conocimientos de manera pasiva, los estudiantes se convierten en creadores y solucionadores de problemas ([Queiruga-Dios et al., 2022](#)).

Las características clave de los *Makerspaces* como estrategia de aprendizaje-enseñanza son: aprendizaje autónomo y autodirigido, basado en proyectos, que permite aprender, aplicar los saberes y desarrollar las habilidades en contextos reales, mediante la construcción de prototipos, diseño de circuitos, programación de robots, creación del arte interactivo y mucho más; desarrollo de la creatividad, del pensamiento crítico-reflexivo y resolución de problemas, por medio de proyectos reales donde enfrentan obstáculos, experimental, exploran y buscan soluciones innovadoras; fomento de las habilidades socioemocionales de colaboración y trabajo en equipo, gracias a la posibilidad de trabajar en proyectos grupales, compartir ideas, brindarse apoyo mutuo y aprender de las habilidades y perspectivas de sus compañeros; y, finalmente, logro de un manejo efectivo de una amplia gama de herramientas y

tecnologías, como impresoras 3D, cortadoras láser, microcontroladores, sensores y software de diseño (Ouda, 2022).

Los *makerspaces* como estrategia de enseñanza promueven un enfoque más práctico, interactivo y centrado en el estudiante. Al proporcionar un entorno de aprendizaje estimulante y creativo, la estrategia de *makerspaces* busca cultivar habilidades relevantes para el siglo XXI, como la resolución de problemas, la colaboración, la creatividad, la capacidad de adaptación y emprendimiento.

Al respecto de lo anterior, [Portuguez y Gómez \(2019\)](#), exponen un estudio con estudiantes de México, indicando que el empleo de estrategia de *makerspaces* favorece, además del logro de un aprendizaje muy sólido, satisfactorio y gratificante, el desarrollo de las habilidades de emprendimiento, lo cual logra conectar los conocimientos con su aplicación práctica y el proyecto de vida de los estudiantes.

Entre de múltiples aportes que realiza esta estrategia en la formación de estudiantes, la creatividad ha sido resaltada por los autores como la más relevante. En esta línea, [Hwang \(2022\)](#) presenta una investigación con estudiantes coreanos orientada a la aplicación de un metaverso en la educación maker, cuyos resultados indican que el grupo experimental que empleo la estrategia de creación y presentación de los contenidos digitales en metaverso obtuvo diferencia estadística positiva en términos de resolución creativa de problemas, curiosidad creativa y una mejora en la cognición creativa. Además, esta estrategia educativa de aprendizaje maker tuvo un efecto significativo en el surgimiento de un sentido de logro a partir del proceso de fabricación de productos, generando emociones y actitudes positivas hacia el proceso.

[Soomro et al. \(2023\)](#) afirman que los *makerspaces* están ganando popularidad en las actividades educativas de todos los grupos de edad, desde las escuelas primarias hasta las instituciones de educación superior, particularmente en las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Debido al enfoque de aprendizaje práctico de los *makerspaces*, esta estrategia influye en las habilidades creativas y de pensamiento de los estudiantes.

Por ejemplo, [Timotheou y Ioannou \(2021\)](#) indican que la participación activa de los estudiantes y éxito de proyectos en *makerspaces* se correlaciona con el proceso de co-creatividad, fomentando la creatividad colectiva en sus dimensiones metacognitivas, cognitivas y socio-comunicativas.

[Queiruga-Dios et al. \(2021\)](#) y [Queiruga-Dios et al. \(2022\)](#) proponen a partir de las experiencias investigativas con estudiantes de secundaria españoles, que el aprendizaje basado en proyectos y mediado por actividades maker permite la adquisición de habilidades relevantes para la sociedad del siglo XXI, tanto conceptuales y procedimentales, como socioemocionales, tales como: conocimiento disciplinario, creatividad y pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación interpersonal, gestión organizacional, trabajo en equipo y gestión de tiempo, estrategia y autodirección, autoconfianza, hablar en público y comunicación escrita, responsabilidad cívica, habilidades interculturales, ética y conciencia global.

[Ouda \(2022\)](#) afirma que el aprendizaje conectado es la próxima etapa en la prestación de servicios educativos, siendo la estrategia de *makerspaces* la base fundamental de este. Considerando estos valiosos aportes a la formación de estudiantes que puede aportar esta estrategia de aprendizaje-enseñanza, los autores sugieren su incorporación transversal y exponencial a medida que avanzan los grados y los estudiantes cuentan con mayores habilidades de aprendizaje autónomo y creativo ([Queiruga-Dios et al., 2022](#)). Lo anterior implica no solo renovar radicalmente la metodología actual de la educación, sino también adaptar y transformar espacios educativos de infraestructura y adaptaciones espaciales desde el preescolar hasta la secundaria.

Otra de las estrategias de aprendizaje-enseñanza que se enmarca en la educación 4.0 es la *Educación inmersiva*, que utiliza tecnologías interactivas para sumergir a los estudiantes en experiencias de aprendizaje realistas y envolventes. Estas tecnologías incluyen la realidad virtual (VR), la realidad aumentada (AR) y la realidad mixta (MR). Se diseñan ecosistemas de aprendizaje a partir de tecnologías

inmersivas (háptica, realidad aumentada, realidad disminuida, realidad virtual y hologramas), que simulan situaciones y contextos del mundo real, para que el estudiante manipule objetos o actúe en situaciones sin poner en riesgo la integridad de sí mismo o la de los demás, proceso de aprendizaje que permite a los estudiantes involucrarse completamente en un entorno digital interactivo ([Kuna et al., 2023](#)).

La realidad virtual (VR) proporciona una experiencia completamente inmersiva en entornos virtuales generados por computadora. Los estudiantes pueden usar auriculares y controladores especiales para moverse y manipular objetos en estos entornos. Por ejemplo, pueden explorar una civilización antigua, visitar un ecosistema natural o realizar experimentos científicos virtualmente ([Kuna et al., 2023](#); [Deshmukh et al., 2023](#)).

La realidad aumentada (AR) combina elementos virtuales con el entorno real. Los estudiantes utilizan dispositivos como teléfonos inteligentes o tabletas con cámaras para ver objetos y escenarios virtuales superpuestos en su entorno físico. Por ejemplo, pueden realizar experimentos de química con la ayuda de instrucciones virtuales superpuestas en los materiales y equipos reales ([Kuna et al., 2023](#); [Deshmukh et al., 2023](#)).

La realidad mixta (MR) combina elementos de realidad virtual y realidad aumentada, permitiendo a los estudiantes interactuar con objetos y entornos virtuales mientras aún están conscientes de su entorno físico. Esto se logra utilizando dispositivos como gafas de realidad mixta que mezclan gráficos virtuales con el mundo real ([Kuna et al., 2023](#); [Deshmukh et al., 2023](#)).

Los beneficios de la educación inmersiva incluyen una mayor participación y motivación, ya que los entornos virtuales atractivos y realistas capturan el interés de los estudiantes y los motivan a participar activamente en el proceso de aprendizaje; un mayor aprendizaje experiencial, debido a que los estudiantes pueden vivir experiencias directas y prácticas en entornos simulados, lo que les permite aprender de manera experiencial y tangible; aprendizaje interactivo y práctico, debido a que la educación inmersiva fomenta la interacción y la experimentación, lo que ayuda a los estudiantes a comprender conceptos complejos y a desarrollar habilidades prácticas de manera más efectiva; personalización del aprendizaje, porque las tecnologías inmersivas permiten adaptar el contenido y las experiencias de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, brindando una experiencia de aprendizaje más personalizada; y, por último, desarrollo de las habilidades del siglo XXI como la resolución de problemas, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico, que son fundamentales en la sociedad actual ([Harrison, 2023](#); [Chitu et al., 2023](#)).

Si bien la educación inmersiva ofrece muchas ventajas, también es importante considerar los aspectos de accesibilidad, costo y disponibilidad de la tecnología, así como garantizar un equilibrio adecuado entre las experiencias virtuales y las interacciones en el mundo real.

El uso de realidad virtual ha sido más popular en la educación superior debido a múltiples ventajas que proporciona en la formación de profesionales en diseño, arquitectura, medicina, entre otros, tanto para el desarrollo de las habilidades cognitivas como de las habilidades del aprendizaje colaborativo y competencias socioemocionales ([Caballero Garriazo et al., 2022](#)).

Sin embargo, su uso en los últimos años ha aumentado en todos niveles educativos. [Villena-Taranilla et al. \(2022\)](#) indican que empleo de realidad virtual como estrategia de aprendizaje en la educación básica primaria y secundaria promueve un mayor aprendizaje de los estudiantes en comparación con las condiciones de control, siendo el efecto aun mayor cuando se utiliza la realidad virtual inmersiva en comparación con los sistemas semi-inmersivos y no inmersivos. Este efecto no depende del nivel educativo de del dominio de conocimiento en los que se utiliza. Además, las intervenciones cortas de menos de 2 horas son más efectivas que las de mayor duración.

Entre los estudios que han valorado de forma experimental el aporte de esta estrategia al aprendizaje de los estudiantes se encuentra el estudio de [Plass et al. \(2023\)](#), quienes indican que la

realidad virtual potencia la sensación de inmersión y el análisis de impacto general muestra que el disfrute de los participantes al usar la realidad virtual predice su aprendizaje autoinformado y que la edad no es un factor determinante asociado con el disfrute o el aprendizaje. El contenido proyectado en un visor de realidad virtual tiene un mayor impacto en las emociones positivas de los participantes que cuando se proyecta en una interfaz 2D, lo cual, a su vez, se relaciona con mayores resultados de aprendizaje.

Por otro lado, [Gadille et al. \(2023\)](#) a partir de un estudio con estudiantes de secundaria franceses, con empelo de realidad virtual en asignaturas de matemáticas, francés y segundo idioma, identificaron que esta estrategias de aprendizaje permite mejorar significativamente el aprendizaje, independientemente del área de estudio, fomentar las habilidades socio-cognitivas mediante el uso de avatars, y potenciar la autonomía de los estudiantes y la motivación intrínseca hacia los temas estudiados.

En este aspecto, varios estudios resaltan el aporte significativo que puede realizar esta estrategias en el aprendizaje de idiomas, ya que permite crear experiencias inmersivas interactivas y comunicativas, donde el estudiante puede poner a prueba su habilidad y competencia en una lengua extranjera, sin experimentar ansiedad y angustia cohibidora de situaciones reales, mejorando de esta forma confianza en sí mismo, y por ende, la pronunciación, vocabulario y fluidez a nivel general ([Alfadil, 2020](#)). [Chen \(2020\)](#) resalta que el uso de realidad virtual en el estudio de lengua extranjera produce una mejora estadísticamente significativa en la complejidad gramatical en todos los niveles de complejidad y en la variedad sintáctica (pero no la variedad léxica) y en la precisión lingüística. Igualmente, [Chen y Kent \(2020\)](#) plantean que la experiencia inmersiva de estudio de lenguaje en estudiantes australianos de secundaria en riesgo permitió mejorar sus habilidades de comunicación escrita y hablada, maximizando la ejecución de tareas y el compromiso y fomentando una comunicación más auténtica e intercultural, a partir de generación de confianza, aumento de la motivación y empoderamiento de los alumnos a través del anonimato del avatar.

La realidad virtual puede ser una herramienta muy efectiva en la educación artística, debido a que proporciona experiencias estéticas muy intensas y fomenta emociones positivas relacionadas con estas. [Guerra-Tamez \(2023\)](#) indica que la inmersión virtual en las experiencias educativas relacionadas con arte tiene un impacto positivo en la experiencia de flujo, debido a que estimula la motivación y la curiosidad, además de proporcionar los beneficios cognitivos, y fomento del pensamiento reflexivo y la percepción de valor de las obras de arte.

Por último, es importante resaltar que el uso de realidad virtual es muy popular y preferida por estudiantes de todos los niveles educativos desde el preescolar hasta la secundaria ([Kaplan-Rakowski y Wojdyski, 2018](#); [Sirakaya y Kiliç Çakmak, 2018](#)).

En cuanto a actitud del profesorado hacia la implementación de esta estrategia de aprendizaje con los estudiantes, los autores resaltan un acogimiento muy positivo de esta, aunque su uso implica de un estudio y preparación adicional por parte de los educadores ([Moreno Martínez y Franco-Mariscal, 2023](#)).

Finalmente, es importante mencionar la estrategia de *Mobile learning*, también conocido como m-learning, que se refiere al uso de dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas, para fines educativos y consiste en proporcionar materiales de aprendizaje, actividades y evaluaciones a través de tecnología móvil, lo cual permite a los estudiantes acceder a contenido educativo en cualquier momento y lugar, brindando las experiencias de aprendizaje flexibles y personalizadas ([Criollo-C et al., 2021](#)).

Entre las características más relevantes asociados al Mobile Learning se pueden mencionar los siguientes.

Accesibilidad y conveniencia, debido a que los dispositivos móviles permiten a los estudiantes acceder a recursos de aprendizaje sobre la marcha, eliminando la necesidad de un lugar fijo o un tiempo específico para el aprendizaje, proporcionando la flexibilidad y comodidad para los estudiantes, quienes pueden participar en actividades de aprendizaje cuando y donde elijan ([Isibika et al., 2023](#)).

El Mobile Learning a menudo implica entregar contenido en segmentos más pequeños y manejables por medio de microaprendizaje que ofrece actividades de aprendizaje breves y enfocadas debido a que este formato se adapta bien a las pantallas de dispositivos móviles y se ajusta a los horarios fragmentados de los estudiantes, siendo este enfoque de aprendizaje muy popular entre los estudiantes ([Criollo-C et al., 2021](#); [Isibika et al., 2023](#)).

Esta estrategia fomenta, igualmente, un aprendizaje multimedia e interactivo, debido a que los dispositivos móviles admiten diversos formatos multimedia, como videos, cuestionarios interactivos y elementos gamificados, lo que mejora la experiencia de aprendizaje. Los estudiantes pueden interactuar con contenido interactivo, ver videos educativos y participar en actividades gamificadas, lo que hace que el aprendizaje sea más atractivo y placentero ([Isibika et al., 2023](#); [Bahçekapılı, 2023](#)).

El Mobile Learning asegura la personalización y aprendizaje adaptativo, ya que se puede personalizar los contenidos y el proceso para adaptarse a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. Con aplicaciones y plataformas móviles, los estudiantes pueden acceder a recomendaciones personalizadas, evaluaciones adaptativas y rutas de aprendizaje diseñadas según sus fortalezas, debilidades y metas de aprendizaje ([Bahçekapılı, 2023](#)).

Por otro lado, los dispositivos móviles facilitan la comunicación y la colaboración entre estudiantes e instructores, fomentando el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes pueden participar en discusiones en línea, colaborar en proyectos grupales y recibir comentarios de sus compañeros y profesores, incluso cuando no están físicamente presentes en el mismo lugar.

Por último, el Mobile Learning permite a los estudiantes aprender en el momento adecuado, accediendo a información y recursos en el momento de su necesidad. Pueden buscar rápidamente información específica, consultar recursos o acceder a materiales de apoyo para satisfacer sus requerimientos de aprendizaje inmediatos. Además, muchas aplicaciones y plataformas de Mobile Learning permiten a los usuarios descargar contenido para acceder sin conexión a internet. Esta función es particularmente útil en áreas con conectividad a internet limitada, lo que permite a los estudiantes continuar su educación sin acceso constante a internet ([Criollo-C et al., 2021](#)).

El Mobile Learning tiene el potencial de llegar a una amplia gama de estudiantes, incluidos aquellos en áreas remotas, estudiantes adultos y aquellos que enfrentan barreras para las formas tradicionales de educación. Sin embargo, es esencial tener en cuenta factores como la accesibilidad, el costo y la disponibilidad de dispositivos móviles y la conectividad a internet. El Mobile Learning tiene tendencia de ser más usado en niveles educativos más altos como universitario o posgradual, debido a que el uso de celular todavía es más limitado entre los niños y adolescentes. Sin embargo, su empleo como herramienta para el aprendizaje está en crecimiento, sobre todo en la educación secundaria.

[Camilleri y Camilleri \(2020\)](#) a partir de un estudio con estudiantes de secundaria italianos, indica que el uso de las aplicaciones móviles diseñadas para el aprendizaje en el proceso de colaboración en equipo permite adquirir habilidades relacionales y comunicativas, además de afianzar el conocimiento.

Se ha resaltado el uso efectivo y popular de aplicaciones móviles para el aprendizaje de idiomas. [Garzón et al \(2023\)](#) a partir de un estudio de revisión, informan que el aprendizaje móvil tiene un gran efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes, produciendo mejores resultados que las conferencias tradicionales, las herramientas pedagógicas tradicionales u otros recursos multimedia, y sobre todo empleado en entornos semiformales, como las excursiones y las actividades al aire libre, a comparación de los entornos formales dentro de las aulas o los laboratorios.

[Wang, Tigelaar, et al. \(2023\)](#) también afirman que el uso de tecnología móvil produce efectos positivos medios y estadísticamente significativos en el aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria, en términos cognitivos, afectivos y conductuales, siendo esta estrategia de aprendizaje cada vez más recomendable incluso desde la educación primaria.

El uso de celulares en niños de primaria todavía ha sido un tema controversial debido a la importancia de un buen acompañamiento y orientación por parte de los padres y docentes, y un posible riesgo de adicción asociado a una temprana exposición a herramientas tecnológicas y medios virtuales. Sin embargo, [Wang, Hsieh et al. \(2023\)](#) a partir de un estudio con niños de primaria de Taiwan, afirma que el uso de teléfonos inteligentes tiene un efecto significativamente positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que los estudiantes participantes de su estudio, en el grupo de alto uso de teléfonos inteligentes superaron académicamente a los del grupo de bajo uso de teléfonos inteligentes. Los autores recomiendan a los docentes y los padres de familia considerar estos datos con el fin de tener en cuenta la importancia de desarrollar políticas de orientación, acompañamiento y estrategias pedagógicas acertadas con el fin de permitir a los niños uso de teléfonos celulares desde niveles iniciales de formación, tomando en cuenta, al mismo tiempo, todos los factores negativos que podrían estar asociados a su mal uso o abuso.

Discusión

Entre algunos pilares que sustentan la orientación metodológica correspondiente a la educación 4.0 se pueden mencionar: ambientes flexibles, modificables y creativos donde se emplean evaluaciones y contenidos personalizados; cultura de aprendizaje dirigida a la creación de las oportunidades para involucrarse en la clase siendo el estudiante el protagonista y el centro del proceso de construcción de conocimiento; diseño de los contenidos, métodos y los tiempos de aprendizaje según las necesidades particulares del estudiante; la orientación y andamiaje contextualizado acorde a las necesidades y habilidades de cada estudiante, a las características de la tarea y a la situación interaccional del grupo ([Flores Olvera et al., 2020](#)).

Estos pilares están acordes con la visión contemporánea de neuroeducación, como el enfoque en el aprendizaje activo, emociones y ambiente positivos, fomento de atención y concentración, uso de múltiples registros sensoriales, relación con los aprendizajes previos, entre otros.

En este aspecto, el enfoque de Edutainment, empelado en el modelo de educación 4.0, orientado al uso de elementos y técnicas de entretenimiento para transmitir información y conocimiento de manera divertida y atractiva, se complementa con el abordaje desde la neuroeducación al enfocarse en aspectos como la atención, la motivación, las emociones, el aprendizaje multisensorial, la personalización y la retroalimentación. Al combinar elementos de entretenimiento con los principios de cómo el cerebro aprende, se puede lograr un aprendizaje más efectivo y atractivo para los estudiantes.

El uso de la estrategia de aprendizaje-enseñanza basada en la gamificación se relaciona con la neuroeducación al aprovechar la motivación intrínseca, la liberación de dopamina, la retroalimentación inmediata, el aprendizaje activo y repetitivo, así como la colaboración y la competencia. Al aplicar estrategias de gamificación en el contexto educativo, se puede mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes, al mismo tiempo que se fortalecen las conexiones neuronales asociadas con el aprendizaje.

Por otro lado, *Flipped Classroom* se conjuga con los principios de la neuroeducación al fomentar la participación activa, la individualización del aprendizaje, la práctica, la retroalimentación inmediata y el enfoque en el aprendizaje significativo. Al combinar estos elementos, se puede potenciar el proceso de aprendizaje y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

La *educación inmersiva, makerspaces y móvil learning*, siendo estrategias que más se enfocan en el uso de medios virtuales, se alinean con los principios de la neuroeducación al proporcionar una estimulación multisensorial, fomentar el aprendizaje basado en la experiencia, mejorar la atención y la concentración, permitir la personalización del aprendizaje, potenciar la memoria y el recuerdo, y aumentar la motivación y el engagement de los estudiantes.

Y, por último, el *storytelling* y la neuroeducación están relacionados en varios aspectos, ya que ambos se basan en el conocimiento del cerebro y sus procesos cognitivos para mejorar la comunicación y

el aprendizaje al aprovechar la conexión emocional, la activación de múltiples áreas cerebrales relacionadas con la percepción sensorial y la imaginación, la coherencia y la estructura narrativa, la memoria episódica y la activación de la teoría de la mente. Al utilizar estrategias de storytelling en la educación, se pueden mejorar la atención, la retención, la comprensión y el recuerdo de la información, así como promover el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Conclusiones

La educación en la sociedad contemporánea debe cambiar sus estrategias de aprendizaje enseñanza, adaptándolos a las exigencias del fomento de las habilidades del siglo XXI en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento computacional.

En este aspecto los principios de la neuroeducación proporcionan un marco valioso para el desarrollo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes. Al comprender cómo el cerebro aprende y se desarrolla, los educadores pueden diseñar entornos de aprendizaje que promuevan estas habilidades, capacitando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera más efectiva y exitosa.

Como se pudo evidenciar a partir de los resultados del presente estudio de revisión, el modelo educativo 4.0 busca adaptarse a las demandas y desafíos de la era digital y tecnológica, siendo orientado, al mismo tiempo, a los principios de la neuroeducación al enfatizar el aprendizaje personalizado, el uso de tecnología, el aprendizaje activo, fomento de las emociones y ambientes de aprendizaje positivos, empleo de múltiples registros sensoriales, estimulación simultánea de varias zonas cerebrales, retroalimentación y evaluación continuos, mejoramiento de la memoria, atención, motivación y del engagement en los estudiantes.

Es de gran relevancia que los docentes contemporáneos se capaciten en uso de herramientas tecnológicas de vanguardia, saliendo al mismo tiempo, de su zona de confort, asegurada por la educación tradicional. El empleo de las estrategias de aprendizaje-enseñanza acorde a la filosofía del modelo educativo 4.0, que, a su vez, están apoyados en los principios de la neuroeducación, debe ser un imperativo para el cambio en el modelo educativo para el siglo XXI.

Conflicto de interés

Los autores del presente escrito declaran no tener ningún conflicto de intereses de tipo laboral, contractual o personal que pudieran ocasionar un sesgo no intencionado en el proceso investigativo realizado.

Financiamiento

La financiación del presente estudio se realizó de forma independiente por cuenta de los investigadores.

Contribuciones de los autores

Todos los autores del texto han contribuido de forma proporcional en la búsqueda de bibliografía, revisión y construcción del texto final.

Referencias

- Acevedo, Á., Valencia, A. y Ortega, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (37), 93-112, <https://doi.org/10.19053/01227238.12704>
- Acevedo, C. y Ortiz, E. (2022). *Gamificación como estrategia de aprendizaje para el mejoramiento de operaciones básicas y fundamentales en el área de matemáticas en estudiantes de quinto primaria*. [Tesis de grado]. Maestría en Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander,

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/ec9e7d69-of6a-40af-ae2f-4b1d7bca5c49/content>

- Acosta-Silva, D. A. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489, <https://www.researchgate.net/publication/313558972> *Tras las competencias de los nativos digitales avances de una metasintesi*
- Acuy, L. B. y Baca, D. A. (2022). Beneficios de las narrativas transmedia como estrategias educativas en contextos digitales. *Revista Hacedor*, 6 (2), 60 – 69, <https://doi.org/10.26495/rch.v6i2.2251>
- Aguirre Quintero, Ch. (2020). *Las fallas de la escuela tradicional: el aburrimiento escolar desde la mirada de las estudiantes del colegio el Carmen teresiano*. [Tesis Maestría en Educación]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79926/1030567527.2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103893>.
- Almalki, M. E. M. (2022). Didactic games and gamification in education. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(4), 417–419. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.4.49>
- Altun, M. y Yassin, A.K. (2022). The Impact of Using Gamification in Teaching and Learning English. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 9(2), 291-297. <https://ijsses.tiu.edu.iq/wp-content/uploads/2022/09/The-Impact-of-Using-Gamification-in-Teaching-and-Learning-English.pdf>
- Alsancak, D. y Ozdemir, S. (2018). The effect of a flipped classroom model on academic achievement, self-directed learning readiness, motivation and retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 76–91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165484.pdf>
- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 10(21), 77–94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Aranguren Peraza, G. N. (2021). Rutas de aprendizaje en la construcción de narrativas transmedia aplicadas a aulas virtuales. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 73–82. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.9>
- Auquilla Guzmán, A. (2022). *Gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje de tablas de multiplicar en estudiantes de básica*. [Tesis de grado], Maestría en Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3623>
- Bahçekapılı E. (2023). Predicting the secondary school students' intention to use e-learning technologies. *Research in Learning Technology*, 31. <https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2881>
- Cabanas, A., Lopes, C. y Lopes, I. (2020). Neuropsicopedagogía: new educational perspectives. *Revista Teías*, 21 (60), 218-231. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.44332>.
- Caballero Garriazo, J., Lázaro Aguirre, A. y Rojas Huacanca, J. (2022). Aplicación del modelo didáctico 3D realidad aumentada en el aprendizaje colaborativo. Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 22276-290, <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.335>
- Calderón Orduz, F. A. (2022). Fundamentos Teóricos de Educación 4.0 para la Excelencia Académica en el Ámbito de la Cuarta Revolución Industrial. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 7(13), 1-20. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8789

- Camilleri, M.A. y Camilleri, A.C. (2020). The Use of Mobile Learning Technologies in Primary Education. In Zheng, R., *Cognitive and Affective Perspectives on Immersive Technology in Education*. IGI Global, Hershey, USA. DOI:10.4018/978-1-7998-3250-8.ch013
- Caratozzolo, P., Alvarez-Delgado, A. y Hosseini, S. (2021). Creativity in Criticality: tools for Generation Z students in STEM. *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Vienna, Austria, 591-598, <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454110>.
- Caratozzolo, P. y Alvarez-Delgado, A. (2021). Education 4.0 framework: enriching active learning with virtual and technological tools. *Proceedings of the 7th International Conference on Education*, 7 (1), 614-628, <https://doi.org/10.17501/24246700.2021.7160>
- Chen, J. C. (2020). The effects of pre-task planning on EFL learners' oral performance in a 3D multi-user virtual environment. *ReCALL*, 32(3), 232-249. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000026>.
- Chen, J. C. y Kent, S. (2020). Task engagement, learner motivation and avatar identities of struggling English language learners in the 3D virtual world. *System*, 88, 102168. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102168>.
- Chițu, I. B., Tecău, A. S., Constantin, C. P., Tescașiu, B., Brătucu, T. O., Brătucu, G. y Purcaru, I. M. (2023). Exploring the Opportunity to Use Virtual Reality for the Education of Children with Disabilities. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(3), 436. <https://doi.org/10.3390/children10030436>
- Criollo-C, S., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á. y Luján-Mora, S. (2021). Mobile Learning Technologies for Education: Benefits and Pending Issues. *Appl. Sci.* 11, 4111. <https://doi.org/10.3390/app11094111>
- De S. Oliveira, K. y de Souza, R. (2022). Digital Transformation towards Education 4.0. *Informatics in Education*, 21 (2), 283-309. <https://doi.org/10.15388/infedu.2022.13>
- de Soto García, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (65), 29-39 (393). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143>
- Deshmukh, J., Gavade, B., Tandale, P. y Nrip, N. (2023). Virtual Reality in Education. *International Journal of Multidisciplinary Research Transactions*, 5(3), 1-8, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7748468>
- Domínguez, E., Jaén, J. y Reyes, E. (2020). La casa EF papel: gamificación, regulaciones motivacionales y calificaciones en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 224-231. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/78722/51314>
- Espín, I. (2021). *Gamificación como estrategia educativa del proceso de enseñanza aprendizaje de matemáticas en estudiantes de bachillerato*. [Tesis de grado], Maestría en Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3336/1/77490.pdf>
- Eroğlu, Ö. y Yüksel, S. (2020). Flipped classroom model in education. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 887-891. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.530>
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16743391010>
- Flores Olvera, D.M., Guzmán Games, F.J., Martínez Barragán, Y.M., Ibarra Cruz, E. y Alvear Cortés, E. (2020). Educación 4.0, origen para su fundamentación. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de*

la tecnología digital en el desarrollo educativo y social. (pp. 165-177). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec17.pdf>

- Galíndez, A. (2022). *Estrategia didáctica apoyada en la gamificación para fomento de la lectura y escritura en estudiantes del grado quinto*. [Tesis de grado]. Maestría en E-learning, Universidad Autónoma de Bucaramanga, https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/17604/2022_Tesis_Arely_Galindez_Jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gadille, M., Corvasce, C. y Impedovo, M. (2023). Material and Socio-Cognitive Effects of Immersive Virtual Reality in a French Secondary School: Conditions for Innovation. *Educ. Sci*, 13, 251. <https://doi.org/10.3390/educsci13030251>
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(62),199-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851011>
- Garzón J, Lampropoulos G. y Burgos D. (2023). Effects of Mobile Learning in English Language Learning: A Meta-Analysis and Research Synthesis. *Electronics*. 12(7), 1595. <https://doi.org/10.3390/electronics12071595>
- González de Dios, J., Buñuel Álvarez, J. y González Rodríguez, P. (2012). Listas guía de comprobación de estudios observacionales: declaración STROBE. *Evid Pediatr.*, 8 (5), 1-5, <https://docplayer.es/94410362-Listas-guia-de-comprobacion-de-estudios-observacionales-declaracion-strobe.html>
- Guerra-Tamez, C.R. (2023). The Impact of Immersion through Virtual Reality in the Learning Experiences of Art and Design Students: The Mediating Effect of the Flow Experience. *Educ. Sci*, 13, 185. <https://doi.org/10.3390/educsci13020185>
- Güiza-González, W. (2022). Las clases virtuales en tiempos de pandemia desde la voz y mirada de los estudiantes. *Panorama*, 16 (30), 1-14, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/612124>
- Han, K. (2021) Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Front. Psychol.* 12:767079. doi: 10.3389/fpsyg.2021.767079
- Harrison, T. (2023). Virtual reality and character education: Learning opportunities and risks, *Journal of Moral Education*, <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2206553>
- Hirkani, M., Hegde, G., Kamath, R., Sonwane, T., Angane, E. y Gajbhiye, R. (2022). Strategies to foster group cohesion in online learning environments: Use of crossword and hybrid medical pictiography. *Advances in Physiology Education*, 46(1), 30–34. <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00116.2021>
- Haleem, A. Javaid, M., Asim Qadri, M. y Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review, *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285, <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>.
- Hurtado, V. y Lozano, M. (2022). *Gamificación como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, en el municipio de Jamundí-Valle del Cauca*. [Tesis de grado]. Maestría en Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores, https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4967/Hurtado_Lozano_2022.pdf?sequence=1

- Hwang, J. (2022). When makers meet the metaverse: Effects of creating NFT metaverse exhibition in maker education. *Computers & Education* 194(4):104693, DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104693
- Ibenegbu, C. I. y Ugwu, K. (2022). Effects of Flipped Classroom Approach on Students Achievement in Government in Nsukka Education Zone. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1633688/v1>
- Isibika, I. S., Zhu, C., De Smet, E. y Musabila, A. K. (2023). The influence of user-perceived benefits on the acceptance of microlearning for librarians' training. *Research in Learning Technology*, 31. <https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2930>
- Jdaitawi, M. (2020). Does Flipped Learning Promote Positive Emotions in Science Education? A Comparison between Traditional and Flipped Classroom Approaches. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(6), 516-524, <https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.004>
- Kaya, M. F. (2021). Implementing flipped classroom model in developing basic language arts of the fourth grade students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 183–211. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002856>.
- Kaya, G. (2022). Gamification in English as Second Language Learning in Secondary Education Aged Between 11-18: A Systematic Review Between 2013-2020. *International Journal of Game-Based Learning*, 12 (1), 1-14, DOI: 10.4018/IJGBL.29401
- Kaplan-Rakowski, R. y Wojdyski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (pp. 124-129). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.824>
- Karabatak, S. y Polat, H. (2020). The effects of the flipped classroom model designed according to the ARCS motivation strategies on the students' motivation and academic achievement levels. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1475–1495. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09985-1>.
- Klaric, J. (2017). *Un crimen llamado educación*. [Video en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=7fERXoOXAIY>
- Kuna, P., Hašková, A. y Borza, L. (2023). Creation of Virtual Reality for Education Purposes. *Sustainability*, 15, 7153. <https://doi.org/10.3390/su15097153>
- Lee, L. (2018). Active Learning. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n19>
- López Ramos, L. C., Franco Casillas, S. y Reynoso Rábago, A. (2021). Gamificación: una estrategia de enseñanza de las matemáticas en secundaria. *Educateconciencia*, 29(Esp.), 124–146. <https://doi.org/10.58299/edu.v29iEsp.397>
- Machaca-Huamanhorcco, E. (2022). Aplicación de Kahoot como herramienta educativa para la enseñanza. *Educación*, 31(61), 116-128., <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202202.006>
- Manosalva, O. J. y Villamil, N. M. (2023). Revisión sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación virtual: Systematic Review on the Development of Autonomous Learning in Virtual Education. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1157–1178. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.328>
- Mejía, M. P. y Reyna, G. P. (2022). Use of the flipped classroom for the development of autonomy and critical thinking. Application in Students of the University Technician in English Language of the

- Technological University of Queretaro. *Human Review*, 12(3), 2695-9623.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3952>
- Mendieta, Á. y Garcés, V. (2022). Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo Y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12- 18, <http://rubenama.com/articulos/12975732-Monereo-Pozo-Competencias-para-convivir-con-el-siglo-XXI.pdf>
- Morales-Fano, S. (2021). La gamificación como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 16–26.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1438>
- Moreno Martínez, N. M. y Franco-Mariscal, A. J. (2023). Posibilidades didácticas de la herramienta de realidad aumentada ZapWorks en la enseñanza de las ciencias. Una experiencia con estudiantes de un Máster en Profesorado. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (24), 91–118.
<https://doi.org/10.51302/tce.2023.2808>
- Muñoz-Guevara, E., Velázquez-García, G. y Barragán-López, J. F. (2021). Análisis sobre la evolución tecnológica hacia la Educación 4.0 y la virtualización de la Educación Superior. *Transdigital*, 2(4), 1–14. <https://doi.org/10.56162/transdigital86>
- Noroozi, O., Dehghanzadeh, H. y Talaei, E. (2020). A systematic review on the impacts of game-based learning on argumentation skills. *Entertainment Computing*, 35, 100369.
<https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100369>
- Oliveira, B. G., Liboni, L. B., Cezarino, L. O., Stefanelli, N. O. y Miura, I. K. (2020). Industry 4.0 in systems thinking: From a narrow to a broad spectrum. *Systems Research and Behavioral Science*, 37(4), 593–606. <https://doi.org/10.1002/sres.2703>
- Ortiz-Mendoza, G. J. y Guevara-Vizcaíno, C. F. (2021). Gamificación en la enseñanza de Matemáticas. *Episteme Koinonía*, 4(8), 164–184. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1351>
- Ouda, H. (2022). Exploring possible futures of makerspaces as an important basic component of K-12 education. *Pedagogies*, 1-20, <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2065997>
- Patiño, A., Ramírez-Montoya, M.S. y Buenestado-Fernández, M. (2023). Active learning and education 4.0 for complex thinking training: analysis of two case studies in open education. *Smart Learn. Environ.* 10, 8. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00229-x>
- Pimiento, J.M. y Alzate, L.A. (2022). La Gamificación- Estrategia para abordar la competencia argumentativa en las Ciencias Naturales. *Revista Científica Del Amazonas*, 5(10), 52-66.
<https://doi.org/10.34069/RA/2022.10.05>
- Polat, H. y Karabatak, S. (2022). Effect of flipped classroom model on academic achievement, academic satisfaction and general belongingness. *Learning Environments Research*, 25(1), 159–182.
<https://doi.org/10.1007/s10984-021-09355-0>
- Portuguez, M. y Gómez, M. (2019). Makerspaces como espacios educativos de innovación y desarrollo de emprendimientos. International. *Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 6(2), 19-32.
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/17185/Makerspaces.pdf?sequence=2>

- Plass, J., Homer, B., Ternasky-Hollandy, M. y Budd, E. (2023). *Deepening Engagement and Learning Impact through Virtual Reality Activations. Case Study Project: On the Morning You Wake (to the End of the World)*. GAMES FOR CHANGE 2023, <https://www.gamesforchange.org/wp-content/uploads/2023/04/Deepening-Engagement-and-Learning-Impact-through-Virtual-Reality-Activations.pdf>
- Prabawant, F., Sumardi, Supriyadin, S. y Fauzi, A. (2018). Teaching strategies in efl flipped classroom: a trend towards education 4.0. *ICoLLiT*, 2, <https://publikasiilmiah.ums.ac.id/xmlui/bitstream/handle/11617/11137/6.%20TEACHING%20STRATEGIES%20IN%20EFL%20FLIPPED%20CLASSROOM%20A%20TREND%20TOWARD%20EDUCATION%204.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Prieto-Andreu, J., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 251-273, <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A. y Ismail, F. (2021). Digital Technologies in Education 4.0. Does it Enhance the Effectiveness of Learning? A Systematic Literature Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 15(04), pp. 31-47. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i04.20291>
- Queiruga-Dios, M.Á., López-Iñesta, E., Diez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M.C. y Vázquez Dorrió, J.B. (2021). Developing Engineering Skills in Secondary Students Through STEM Project Based Learning. In: Herrero, Á., Cambra, C., Urda, D., Sedano, J., Quintián, H., Corchado, E. (eds) *The 11th International Conference on European Transnational Educational (ICEUTE 2020)*. ICEUTE 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1266. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57799-5_27
- Queiruga-Dios, M., Sáiz-Manzanares, M. y Vázquez-Dorrió, J. (2022). Desarrollo de las habilidades del siglo XXI en Secundaria a través de la implementación de actividades Maker en proyectos STEM. En: Benarroch, A. (editora). *Encuentros internacionales de didáctica de las ciencias experimentales*, Universidad de Granada, España, pp. 339-344.
- Quintas, A., Bustamante, J., Pradas, F. y Castilla, C. (2020). Psychological effects of gamified didactics with exergames in Physical Education at primary schools: Results from a natural experiment, *Computers & Education*, 152, 103874, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103874>.
- Quiroga, E. (2020). *Neuropsicopedagogía: La nueva disciplina de cara a las verdaderas neurociencias*. La Plata. Argentina, https://www.academia.edu/50541015/Neuropsicopedagog%C3%ADa_La_nueva_disciplina_de_cara_a_las_verdaderas_neurociencias
- Ramírez, M., Rivera, C., Hernández, J. y Solorio, M. (2020). Educación 4.0: acercamiento a una nueva manera de aprender con herramientas online. *Revista Cognosis*, V (2), 1-13, <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i2.1997>
- Rico, A., López, L., Medina, N. y Pérez, Y. (2022). *Resolución de Problemas de Multiplicación Mediante Secuencias Didácticas Gamificadas en FantasyClass, Aplicada al Grado Tercero del Colegio Delia Zapata Olivella, en Bogotá*. [Tesis de grado]. Magister en Recursos Digitales aplicados a la Educación. Universidad de Cartagena, https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/15545/TGF_Ana%20Rico_Leonel%20Lopez_Nubia%20Medina_Yomaira%20Perez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sabando, A. (2022). Education 4.0 and its impact on the educational system during the pandemic and post pandemic Covid 19 in Ecuador. *Sinergias educativas*, 7 (1), 1-11, <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3822817007/index.html>

- Sarker, P. C., Siddique, Md. N. E. A., Sultana, S. y Pal, S. K. (2023). Comparison between Traditional Classroom and Flipped Classroom on Student's Engagement and Satisfaction. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(2), 624 – 635. <https://dx.doi.org/10.11594/ijmaber.04.02.29>
- Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. y López-Belmonte, J. (2020). Effects on Personal Factors Through Flipped Learning and Gamification as Combined Methodologies in Secondary Education. *Front. Psychol.* 11, 1103, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01103>
- Sirakaya, M. y Kiliç Çakmak, E. (2018). Investigating Student Attitudes toward Augmented Reality. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 30-44, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165447.pdf>
- Soomro, S.A., Casakin, H., Nanjappan, V. y Georgiev, G. (2023). Makerspaces Fostering Creativity: A Systematic Literature Review. *J Sci Educ Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10041-4>
- Solís Ruiz, M. A., Cambo Chisag, N. V. y Hidalgo Rodríguez, M. K. (2023). Narrativas Digitales: Recurso Motivacional Para Estudiantes Adultos Con Rezago Educativo. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 1968–1981. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.391>
- Szalay, P., Mujtaba, M., Athar, R., Churi, P. y Moreno-Guerrero, A. (2022). Impact of Flipped Classroom Approach on Students Learning in Post-Pandemic: A Survey Research on Public Sector Schools. *Hindawi, Education Research International*, 1134432, <https://doi.org/10.1155/2022/1134432>
- Timotheou, S. y Ioannou, A. (2021). Collective creativity in STEAM Making activities. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 114(2), 130–138. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1873721>
- Talan, T. y Batdi, V. (2020). Evaluating the flipped classroom model through the multi-complementary approach. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 31–67. <https://doi.org/10.17718/tojde.803351>
- Torrado, Y., Peña, V. y García, A. (2021). *Secuencia didáctica: videojuego en la resolución de problemas multiplicativos rutinarios de adición repetida en el grado tercero, Institución Educativa Juan Pablo I, municipio de Cúcuta*. [Tesis de grado], Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14535/TGF_Angelica%20Garcia_a_Vicky%20Pen%CC%83a_Yajaira%20Torrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres-Díaz, J., Torres-Carrión, P. y Marín, I. (2020). *Internet y plagio en estudiantes de bachillerato*, 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 24 – 27 June 2020, Seville, Spain, ISBN: 978-989-54659-0-3, https://www.academia.edu/44763501/Internet_y_plagio_en_estudiantes_de_bachillerato
- Villena-Taranilla, R., Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R. y González-Calero, J. (2022). Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis, *Educational Research Review*, 35, 100434, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100434>
- Viloria-González, G. (2022). Transmedia Storytelling Applied to Science, Technology and Society. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21 (1), 202-205, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338065.pdf>
- Voronina, M. V. (2018). «Flipped» class–innovative model of training. *Open Education*, 22(5), 40–51. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2018-5-40-51>
- Wang, J., Tigelaar, D. E. H., Zhou, T. y Admiraal, W. (2023). The effects of mobile technology usage on cognitive, affective, and behavioural learning outcomes in primary and secondary education: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39 (2), 301– 328. <https://doi.org/10.1111/jcal.12759>
- Wang, J.C., Hsieh, CY. y Kung, SH. (2023). The impact of smartphone use on learning effectiveness: A case study of primary school students. *Educ Inf Technol* 28, 6287–6320. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11430-9>

- Yun, L. (2022). A Study of the Effects of Transmedia Storytelling on Active Participation and Language Learning. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 23 (2), 29-40, <https://doi.org/10.16875/stem.2022.23.2.29>
- Zhihao, Zh. y Zhonggen, Y. (2022). The Impact of Gamification on the Time-Limited Writing Performance of English Majors. *Hindawi, Education Research International, Volume 2022*, Article ID 4650166, 11 pages. <https://doi.org/10.1155/2022/4650166>

Niños Van Gogh, niños Beethoven: despertando el talento artístico desde edades tempranas

[en] Van Gogh children, Beethoven children: awakening artistic talent from an early age



Cynthia Jaqueline Pérez Ramírez
 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez



Diana Irasema Cervantes Arreola
 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Recibido: 2023/01/3

Aceptado para su publicación: 2024/10/12

Publicado: 2024/12/13

RESUMEN

Este estudio muestra el trabajo donde se tuvo como objetivo, analizar el impacto que tienen las diferentes actividades lúdico-pedagógicas en arte en infantes de nivel preescolar, que les permiten identificar aspectos básicos del arte para su formación y pensamiento creativo, evocando así, un desarrollo en habilidades artísticas para potenciar su talento desde una edad temprana. La metodología está basada en el marco lógico para proyectos en el ámbito educativo, mediante un diseño de investigación-acción participante con una participación de 36 estudiantes de segundo y tercero año de preescolar. Se realizaron observaciones y entrevistas semiestructuradas a personal educativo donde se obtuvieron tres categorías: aspectos esenciales del aprendizaje sobre las artes, pensamiento creativo y la actividad artística como campo de formación. A partir del análisis, se encontró que los estudiantes mostraron avances significativos sobre el conocimiento e identificación de los aspectos básicos de las artes. Sobre el pensamiento creativo se alcanzó un cambio, acorde a las actividades realizadas y observadas en dicho de formación. Se concluye que existen resultados significativos en el campo de las artes en esta edad, potenciando el conocimiento en esta área, su desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y sociales y la estimulación del pensamiento creativo y también favoreciendo su adecuada comprensión del mundo que le rodea.

PALABRAS CLAVE

Artes, educación preescolar, pensamiento creativo, talento artístico.

ABSTRACT

This study shows the work where the objective was to analyze the impact that different recreational-pedagogical activities have on art in a preschool children, which allow them to identify basic aspects of art for their training and creative thinking, thus evoking a development in skills. artistic skills to enhance their talent from an early age. The methodology is based on the logical framework for projects in the educational field, through a participatory action research design. With the participation of 36 second and third preschool students, observations and semi-structured interviews were carried out with educational personnel. Three categories were obtained, essential aspects of learning about the arts, creative thinking and artistic activity as a training field, where the students showed significant advances in the knowledge and identification of the basic aspects of the arts and also in creative thinking they achieved a change, according to the activities carried out and observed in the training session. It is concluded that there are significant results in the field of arts at this age, enhancing knowledge in this area, their development of cognitive, motor and social skills and the stimulation of creative thinking and also favoring their adequate understanding of the world around them.

KEYWORDS

Arts, kindergarden education, creative thinking, artistic talent.

Como citar (APA 7ª Edición):

Pérez Ramírez, C. J. y Cervantes Arreola D. I. (2024). Niños Van Gogh, niños Beethoven: despertando el talento artístico desde edades tempranas. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 27-38. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v6i12.1734>

Introducción

En muchos de los espacios de la educación pública en México, especialmente en el preescolar, se presta poco interés en incentivar el talento en las distintas artes. La enseñanza del arte en la escuela es un ámbito fundamental para el desarrollo de habilidades, tanto motrices como cognitivas. Sin embargo, en México, los docentes se enfrentan al poco interés de trabajar esta disciplina desde edades tempranas ya que se da más importancia a la enseñanza de ciencias exactas o a la lectoescritura, las cuales, son sin duda fundamentales en la formación, pero, no demeritan el fortalecer las demás áreas de desarrollo cognitivo y motriz.

El arte en la sociedad sufre de desprestigio, se le ve como algo menos que otros aspectos, pues siempre se enfoca desde otra perspectiva, esto gracias a las representaciones que tenemos de ello como sociedad ([Arnheim, 1993](#)), las cuales en ocasiones son un mito. Por ello, pareciera que no tiene un valor como objeto (si se tratara de esto), ni tampoco socialmente, lo cual repercute en la educación artística que se ofrece en los centros escolares ([Arnheim, 1993](#)).

Dadas estas características, es notorio que existe una idea errónea sobre la educación artística, la cual no llega a valorarse como se debe, pues gracias a los estereotipos que se tienen como sociedad sobre las artes, se conservan prejuicios que viven en el imaginario colectivo ([Palacios, 2006](#)).

Desde la infancia, el dibujo, la pintura, la música, incentivan elementos importantes para la formación, pues de manera innata, “el pequeño sólo necesita de su capacidad lúdica natural para dibujar, de su deseo de querer transmitir un mensaje no verbal, una imagen que refleja su propia capacidad para concebir y estructurar la realidad” ([Mujica, 2012, p. 1](#)), para poder representar aquello que ve, vive y aprende de lo que le rodea. [Dinello \(2017\)](#), afirma que los niños construyen su conocimiento desde la parte social y la imaginación, expresando sentimientos y emociones viendo el arte como un punto central, es decir, el permitir la expresión por medio del arte. De la misma manera [Rodríguez y Ramírez \(2020\)](#) refieren que las expresiones artísticas desde edades tempranas, permiten una de las primeras manifestaciones comunicativas, que abre paso a la exploración, manipulación de objetos, texturas, así como sensibilización sobre sus espacios, siendo pues un elemento clave para fomentar su desarrollo físico y emocional, que repercute de manera sustancial en su personalidad futura. Pues como bien lo refieren [León, Camargo y Gómez \(2019\)](#), el fomento de este tipo de actividades genera que los espacios de aprendizaje sean incluyentes y además promuevan la sana convivencia, respeto y aceptación entre el estudiantado, lo cual, para un futuro, son herramientas clave dentro de su participación como ciudadanos.

Por su parte, [Morin \(1999\)](#), resalta a las artes como un elemento importante de la enseñanza del futuro, donde se encuentran más allá de las ciencias complejas, el campo de lo humano, donde las artes representan un elemento sustancial para los saberes de la actualidad. De esta manera se puede entender cómo es que las artes cumplen un papel importante en el aprendizaje de los infantes, pues las artes favorecen una forma de pensar libre y abierta, donde la empatía y el respeto del otro, aparece como elemento adyacente ([Morin, 1999](#)).

Desde esta idea, se retoma el aspecto de la enseñanza de las artes en edades tempranas, el arte, como cualquier otra cosa que se les enseña a los infantes a esta edad, les ayuda a establecer numerosas conexiones no solo con ellos mismos, también con su familia y con los que en su contexto están presentes. Hablar de arte en un ámbito escolar no solo se remite a que el docente los ponga a colorear, recortar o hacer una actividad solo por el cumplimiento para evaluar un ámbito más, dejándolo como algo teórico

y no como algo empírico, en donde el niño descubre su capacidad de crear y expresarse ([Vásquez, 2017](#)). Por lo tanto, como menciona [Lowenfeld y Lambert \(1964\)](#) si los niños se desarrollan sin interferencias del mundo exterior, no sería necesaria nada de estimulación especial en su trabajo creativo, sin duda estos utilizarían su impulso creativo, solo confiando en su forma de expresión. Por tanto, es el arte el vehículo que permite desde su complejidad, mostrar los matices de aquellos elementos sensoriales, que desde la simple mirada no pueden interpretarse, para que, dentro del aprendizaje, se desarrollen elementos más profundos, que un simple eje de la disciplina de educación artística.

Es así, que el arte es una de las formas de expresión del ser humano donde se incluyen habilidades y capacidades como las espaciales, estéticas, matemáticas, las cuales representan acciones significativas para la niñez ([Solano y Chornet, 2018](#)), pues ello desemboca en expresión, tal como lo es la expresión del lenguaje en un primer momento.

Por lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto que tienen las actividades lúdico-pedagógicas en arte en infantes de nivel preescolar y cómo es que esta disciplina permite identificar en los infantes aspectos básicos del arte para su formación y pensamiento creativo, evocando así, un desarrollo en habilidades artísticas para potenciar su talento desde una edad temprana. Lo anterior, permitió relatar la experiencia vivida desde la práctica profesional educativa, que facilitó la transmisión de la curiosidad y exploración en las artes, en la primera infancia, de tal manera que ello permitiera desarrollar puntos base para la potenciación del talento artístico.

Metodología

Esta investigación fue desarrollada con la metodología del marco lógico, la cual recupera de manera sistemática y lógica los logros de los objetivos propuestos para un proyecto ([Ortegon, Pacheco y Prieto, 2015](#)) y con un diseño de investigación- acción participativa, bajo el marco de la planeación de proyectos educativos, el cual responde a que el ejercicio del profesional de la educación. Así mismo, la investigación rebasa el trabajo no solo con los planes y los programas ([Latorre, 2005](#)), sino que abre el abanico de posibilidades para que quien educa, tome conciencia de la posición que tiene dentro del sistema educativo y que con ello transforme la realidad en su labor, con fines de una mejor sociedad (Elías, 2017).

En este esquema del marco lógico para el diseño y planificación de proyectos educativos, se siguió la propuesta de [Elías \(2017\)](#), a través de los siguientes elementos: a) identificación, diagnóstico del problema y condiciones explicativas y derivadas asociadas, b) identificación de objetivos y estrategias del proyecto y c) planificación del proyecto.

Esta propuesta permitió que, para el trabajo de las prácticas educativas profesionales, se desarrollara el inciso a), referido anteriormente (identificación diagnóstico del problema y condiciones explicativas y derivadas asociadas) donde en esta parte, se dio inicio al proyecto con un conjunto de acciones determinadas, que, desde la identificación de un problema, se analizarán los distintos medios de trabajo y las condiciones del contexto, posteriormente, en el siguiente inciso, se determinó el objetivo del proyecto para conformar estrategias que ayudaran a llegar a dicho objetivo, las cuales desembocaron en una planificación para su implementación a lo largo de cuatro meses (última etapa). Con ello, el trabajo se conformó para las distintas etapas desde 6 meses previos, permitiendo con ello la elaboración de cada etapa. Posteriormente, se puso en marcha el plan (cuatro meses), para concluir con la recolección, análisis de resultados y evaluar el proceso, etapa que duro seis meses.

Participantes

El proyecto se llevó a cabo en un preescolar del sector público, turno vespertino, situado al sur poniente de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Los participantes fueron un total de 36 niños y niñas (21 niños y 15 niñas) de educación preescolar, los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera: 22 estudiantes en el tercer grado y 14 en el segundo grado. La escuela no cuenta con primer grado, ya que

tiene poca inscripción. Para la realización del estudio, estuvieron participando dos docentes a cargo de segundo y tercer grado, a las cuales se les asignaron clave D1= Docente uno y D2= Docente dos.

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Una de las técnicas utilizadas en esta investigación fue la entrevista semiestructurada con los niños y niñas para identificar aspectos de sus contextos, conocimientos y qué les gusta, de tal manera que ello fuera un punto de partida para el diseño del plan de trabajo con ellas y ellos. Esta entrevista constó de 10 preguntas, mismas que tenían como finalidad abordar cuatro aspectos principales: a) contexto donde viven y con quiénes viven, b) aspectos de su vida cotidiana, c) gustos y aficiones y d) conocimientos previos. La guía de entrevista fue sometida a revisión bajo la técnica del “amigo crítico”, técnica que ofrece comentarios a manera de auditoría externa de lo que se va generando en el proceso del trabajo de campo (Cortés, 1997). Esta revisión fue realizada por una profesional en educación, quien asesoró el proyecto por un año y medio, ya que el proyecto forma parte del trabajo para las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación.

También se realizó una entrevista semiestructurada con las dos docentes del preescolar, para poder tener la otra mirada (docente) del contexto del estudiantado, diagnóstico y gustos de los y las infantes. Esta constó de una guía de preguntas que abarcaba tres aspectos: a) contexto general de estudiantes y del preescolar, b) gustos y aficiones de los niños y niñas del preescolar y c) elementos principales del diagnóstico trabajado con los estudiantes. Dicha guía también fue revisada con la técnica del amigo crítico para su valoración y posterior aplicación. Estas entrevistas fueron punto de partida en la etapa diagnóstica para el diseño de la planificación del proyecto educativo, por lo cual solo se llevaron a cabo en una primera fase.

Otra de las técnicas fue la observación participante, esta tenía como finalidad el mantener el registro de los cambios que fueran apareciendo desde el inicio de la intervención hasta el final, misma que se llevó a cabo dos veces por semana y durante la labor desempeñada por la practicante, a través de un diario de campo, se realizó el registro de las actividades realizadas en la jornada de asistencia de esta. El diario está constituido por cinco apartados, a) datos generales del día de la observación (grado, grupo, profesora titular, cantidad de horas de la jornada observada), b) actividades realizadas, c) descripción de las actividades, d) aprendizajes obtenidos y/o retroalimentación de los aprendizajes y e) anotaciones generales. Se realizaron un total de 21 diarios de campo, estos emitidos cada 15 días, por periodos semestrales, durante tres semestres escolares de la carrera profesional de la practicante que se encontraba en el preescolar.

Por último, se realizó la revisión documental, la cual constó en la revisión de las planeaciones de las docentes, ello con fines de revisar los objetivos de aprendizaje y empatar aspectos de la planificación de la practicante, a su vez la revisión documental también se llevó a cabo con los diarios descritos por la practicante, para poder analizar los aspectos obtenidos de la intervención.

En el apartado de resultados las notas se presentarán con el número de diario, así como el nivel de la práctica que en ese momento se estaba trabajando.

Análisis de la información y consideraciones éticas

La información recogida con las técnicas anteriormente descritas, fue trabajada con las tres etapas de análisis del marco lógico (a) identificación y diagnóstico del problema y sus condiciones explicativas y derivadas asociadas, b) identificación de objetivos y estrategias del proyecto y c) planificación del proyecto), para posteriormente llevar un análisis de contenido y narrativo con la distinta información recogida, tanto de las entrevistas como de los diarios de campo. En hojas de Excel se realizaron bases de datos que permitieron organizar la información para obtener categorías, las cuales también fueron complementadas con las matrices del marco lógico que se iba elaborando en cada etapa del proyecto. Los documentos con codificación se analizaron en el software Atlas.ti (versión 2021). A partir del análisis, se

conformaron los resultados y se generaron las categorías y nube de palabras, que se presenta en el apartado de resultados.

En cuanto al cuidado de la información, se presentó a los padres de los niños y niñas, por parte de la docente a cargo, la información de los procesos que se estarían trabajando con los estudiantes, así también, se contó con el oficio de aceptación de la práctica por parte de la autoridad educativa del plantel y de la institución de educación superior donde estudiaba la practicante. Los nombres de los niños y niñas, se omitieron para resguardar su integridad y cuidar cuestiones confidenciales, a lo que en toda la información recopilada se usaron claves a cada estudiante y en los resultados solo se presentan las observaciones y fragmentos de entrevista, sin hacer uso de algún dato de identificación. Siempre que se generaba intervención con los niños y niñas, la practicante explicaba el objetivo que se tenía para el trabajo de la actividad que se aplicaba, o en su caso para la entrevista que se realizó de manera diagnóstica.

Resultados

De acuerdo con el trabajo de análisis de las distintas estrategias de trabajo aplicadas y previamente desarrolladas en la planificación del proyecto (de cada etapa del marco lógico), se establecieron indicadores, medidas de seguimiento y evaluación de las estrategias, las cuales se distribuyeron de la siguiente manera, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Indicadores, medidas de seguimiento y evaluación para el análisis de los resultados*

Indicadores	Medidas de seguimiento y evaluación			
	Medios de verificación	Técnicas de recolección de datos	Instrumentos	Categoría de análisis (Resultados)
Fines				
1) El niño reconoce aspectos básicos del arte ya sea visual o musicales.				
2) El alumno explora y descubre sus habilidades artísticas usando su creatividad.				
3) El niño aprende de manera significativa en torno a todos los campos de aprendizaje, que ayudan a su formación integral.				
Propósito: Analizar el impacto que tienen las diferentes actividades lúdico-pedagógicas en arte, que les permiten identificar aspectos básicos del arte para su formación y pensamiento creativo, evocando así, un desarrollo en habilidades artísticas para potenciar su talento desde una edad temprana.				
Todos los niños de la institución, participaron activamente en las actividades, acerca de aspectos básicos e importantes del arte durante al menos dos días a la semana.	Planeaciones y diario	Revisión de documentos	Listas de cotejo	Aspectos esenciales del aprendizaje sobre las artes

Todos los niños de preescolar, mostraron buena disposición e interés al desarrollar actividades artísticas de tipo visual y musical que les propiciaran pensamiento creativo.

Diario

Observación

Notas de campo

Pensamiento creativo

Todos los alumnos de preescolar, aprendieron lo que es el arte mediante distintas expresiones, después de todas las actividades realizadas.

Entrega de actividades diarias (Portafolio)

Observación

Notas de campo

La actividad artística como campo de formación

Nota: Elaboración propia.

A partir de ello, derivaron tres categorías centrales de análisis: 1) aspectos esenciales del aprendizaje sobre las artes, 2) pensamiento creativo y 3) la actividad artística como campo de formación. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de cada una de ellas.

Aspectos esenciales del aprendizaje sobre las Artes

A través de la aplicación de las actividades con fines artísticos, se logró que los estudiantes pudieran identificar lo que significan palabras como “obras de arte”, “artistas”, lo “qué hace un artista” y lo “qué se considera arte”, aspectos que inicialmente no identificaban, poco a poco fueron más habituales para ellos, conocieron más nombres de instrumentos musicales, lo qué es un sonido agudo o grave, lo qué son distintos instrumentos y las diferencias entre cada uno de estos. También se mostraron de manera básica el uso de herramientas o materiales para realizar las actividades: pintura, acuarelas, papel reciclado, pegamento, cartón, diamantina, fomie, hojas de colores, plastilina, etc., entre otros. Esta parte fue importante, ya que muchos de los niños y niñas desconocían el uso que se le da a la plastilina o pegamento, por lo cual fue relevante explicarles la utilidad de cada recurso. Esta decisión fue tomada en cuenta para la primera parte del plan de trabajo, ya que en las observaciones realizadas en prácticas I, fue notorio que la D1 tuvo dificultades para que los niños y niñas, por ejemplo, pudieran usar el pegamento, pues no sabían para qué usarlo y se les tiraba o se manchaban con este.

Estos elementos de conocimiento básicos, pudieron encontrarse en las listas de cotejo de cada actividad, donde el porcentaje de avance en la identificación y conocimiento de lo anteriormente señalado, iba de las primeras actividades de 18 puntos iniciales hasta ir subiendo 10- 12 puntos mensualmente, hasta llegar a un puntaje alrededor de 85.

Los aprendizajes se hicieron visibles en los diarios de campo:

Para algunos niños resultó todo un reto poder crear cosas con estas figuras, pero, para otros resultó fácil, incluso crearon escenarios muy completos, agregando paisajes y personajes. (Diario 4, prácticas I)

Aprendieron a utilizar las acuarelas, a realizar dibujos en grande, cada uno encontraba maneras de realizar los dibujos o sus obras y al final del día eso es el arte. (Diario 3, prácticas II)

Al ir trabajando aspectos esenciales de lo qué es el arte, fue notorio que les resultaba interesante saber que algo pintado por otras personas (artistas), podía ser pintado por ellos también. Además de ver que el arte está en todas partes y que se puede elaborar con material que muchas veces se ve como algún

desecho, tal como lo son las hojas de árboles. Cabe destacar que había niños que no sabían utilizar estos materiales para decorar, por ejemplo, al darle uso para vestir una figura en papel, les resultaba indiferente, por lo que desde el inicio se sabía que había mucho que trabajar con ellos, pero fue satisfactorio notar que al final del tiempo de trabajo con las actividades, lograron desarrollar dichos aspectos de pensamiento y motrices.

[...]Rápidamente los niños entendieron la relación, tuvieron participación individual donde ellos indicaban que nota se trataba, me sorprendió ya que no esperaba una respuesta tan favorable por parte de los alumnos. (Diario 5, prácticas II)

Cuando se pudo ver que existía mucho interés en conocer aspectos básicos musicales, las estrategias orientadas hacia los aspectos básicos del arte, tuvieron respuesta a las primeras interrogantes que habían surgido en la parte diagnóstica.

Al grupo de 2do se le dificulta seguir instrucciones, por lo que ahí a través de las actividades que implementaré podré reforzar esa parte. [...] cuando se trata de identificar, es algo que se les dificulta. (Diario 1, prácticas I)

Estas experiencias convergen en lo que menciona [Dinello \(2017\)](#), se requiere de una nueva metodología “con iniciación lúdica, seguida de la expresión creativa, que permite la demarcación del conflicto pedagógico central y consecuentemente la posibilidad de aplicar un proceso lógico deductivo para la sistematización de los nuevos conceptos” (p. 2), lo cual era aquello que se había determinado desde los puntos de partida del diagnóstico y que permitió fortalecer el plan de trabajo con las estrategias trazadas.

Es importante señalar que las nuevas metodologías pueden causar discrepancias entre lo que se sabe que de manera regular ha sido útil y lo que puede verse como algo desconocido, sin embargo, las docentes y los estudiantes estuvieron abiertos a trabajar con lo que se planificaba cuando se aplicaron las estrategias, lo cual ayudó mucho a poder empezar a ver cambios y resultados de lo esperado en el propósito.

Pensamiento creativo

Otro de los factores que dieron impulso al proyecto, fue precisamente que los niños no mostraban un pensamiento creativo en las actividades realizadas en un inicio, aunque esto no es algo que pudiera ser medible, los niños la mayoría de las ocasiones, no sabían qué hacer con material decorativo, optando usar solo lo poco que conocían, por lo que, al realizar algunas actividades (ejemplos: pintar peces con la técnica del puntillismo, arcoíris con plastilina e incluso el pintado con plastilina, entre otras), los niños se mostraban entusiasmados y atentos escuchando qué hacer con las pinturas y plastilinas. Aunque en los primeros intentos algunas sesiones no resultaron como estaban planeadas (en tiempo y proceso), se logró ver como se perdió desde el miedo a tomar pintura, hasta la evitación que se tenía por no ensuciarse.

Los cambios significativos se fueron dando desde el trabajo inicial con el grupo, hasta al cabo de unos meses de actividades. Tal y como se describió en los diarios iniciales y diarios a partir del segundo semestre de la práctica.

Pude ver en especial una actividad que inducía a los alumnos a explotar su creatividad, al decorar su casco, cada uno lo hacía según su imaginación, pues tenía a su alcance todos los materiales; me fue grato como cada uno diseñaba algo distinto al otro, y por eso tengo esa curiosidad de como responderán en un futuro ante mis actividades. (Diario 5, prácticas I)

Con la primera actividad estaban emocionados pues pudieron ensuciar sus manos con pintura viendo que es bueno. Por sí solos descubrían nuevos colores, entre ellos se apoyaban para saber qué es lo que iban a hacer y como lavarse las manos. Por otra parte, en la actividad con la plastilina, se mostraron sorprendidos pues iban a pintar con algo que usualmente no lo usaban para pintar. (Diario 4, prácticas II)

Esto reforzaba las primeras exploraciones, donde las docentes mencionaban que era relevante generar más actividades que exploraran la creatividad en los estudiantes, desde la mirada didáctica que se puede trabajar en el centro escolar, por lo que, desde las primeras impresiones recogidas en el diagnóstico, permitían conocer desde dónde situar el trabajo para la planificación del proyecto. Tal y como la siguiente cita refiere:

Explotar la creatividad de cada alumno, sin sesgarlo, ayudando a desarrollar un pensamiento sensible al arte. (Entrevista D1, etapa diagnóstica)

Al paso de las diversas estrategias, fue notable el avance en los estudiantes, pues manejaban con mayor facilidad los materiales y ponían en marcha su creatividad. Esto era notable conforme se avanzaba en el trabajo con el estudiantado y que las actividades propuestas, permitían ver.

Los niños se mostraban emocionados al pintar su ukelele, cumplieron con el material y los instrumentos quedaron a creatividad de cada niño. Si pudiera comparar los trabajos que solían hacer antes de aplicar actividades artísticas, se ve una mejoría muy rescatable, además de que los niños se interesan por saber sobre música y aspectos relacionados a estos. (Diario 6, prácticas II)

Esto pone en manifiesto lo que Díaz, Figueroa, Bigurra, y Fontecilla (2020) refieren sobre la importancia de realizar más ejercicios artísticos o talleres para que se desarrolle y fortalezca la creatividad en los estudiantes, pues esto además promueve su interés y un pensamiento que sensibiliza ante las cuestiones artísticas y abre paso a que la exploración de dicho pensamiento siga desarrollándose en los niños y las niñas del preescolar.

La actividad artística como campo de formación

Desde la mirada formativa de la enseñanza en las artes, se encontró que al realizar las diversas actividades (como elaboración de artefactos musicales con material reciclado, copiar obras maestras, el dibujo después de escuchar una pieza musical, entre otras) el estudiantado pudo tomar un concepto propio de lo que es el arte en sus distintas áreas, esto plasmado según su imaginación, en el portafolio de actividades que cada niño tenía. Con este portafolio, pudo ser notable el avance sobre la sensibilidad, ya que al escuchar música clásica y expresar por medio de dibujos lo que sintieron, pudieron centrar su atención y referir cómo se sentían, pues al finalizar las actividades, los niños expresaban sentirse felices y asombrados de lo que se había hecho. También este avance pulía más las habilidades motrices básicas para esta edad, además de generarles el gusto por estas actividades y emoción al realizarlas.

Pude ver que las actividades les gustaban a los niños más de lo que pude pensar, ya que mostraban curiosidad de cómo iban a realizar las cosas, sobre todo, contentos de usar material nuevo o distinto. (Diario 2, prácticas II)

Este tipo de actividades, también pudieron abrir paso a la expresión artística incluso dentro de los días festivos o alusivos a alguna fecha. Por ejemplo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en la festividad de “Halloween”, donde acudieron disfrazados y se decoró el salón con distintas cosas que los propios estudiantes efectuaron, ello también haciendo alusión al día de muertos que se aproximaba. En dichas actividades la imaginación floreció y los niños mostraron entusiasmo en participar en las decoraciones.

A los niños les encanta este tipo de actividades que echan a volar su imaginación, además hay más tiempo de recreación y convivencia. (Diario 5, prácticas II)

En otra de las actividades que se habían realizado, sobre el aprendizaje de la música, al trabajar con las notas musicales; los estudiantes mostraban un interés amplio, caso muy diferente a cuando recién habíamos iniciado con el trabajo de las estrategias en artes, pues ya conocían varios aspectos y para esta fase, ya tenían un gran interés en seguir aprendiendo.

Conclusiones

La utilidad de las artes en la vida no solo de los estudiantes, es importante, pues el arte es el espacio donde descansamos de una vida cotidiana acelerada, inmersa en una gama amplia de todo tipo de responsabilidades, es un respiro a esa cotidianidad, porque de ahí se obtienen canciones, poemas y líricas que emocionan el corazón, versos que parecen entender la soledad o la grata compañía que se tiene en determinado momento de la vida, por lo que, como maestros, el arte abre esa puerta a la sensibilidad de las cosas, a entender el mundo desde otros ojos, donde no todo debe de encajar perfectamente, ya que solo quien pueda entender o mejor dicho, darle un sentido a lo que el artista muestra, es quien comprende que efectivamente ahí hay arte.

Por esto, se puede y debe desarrollar desde edades tempranas, ya que como lo mencionan [Díaz y Ledesma \(2021\)](#) es “trascendental la necesidad de sistematizar y analizar experiencias que evoquen casos de éxitos en el panorama educativo desde las artes y la cultura, binomio que aporta a los niños y niñas competencias blandas (emocionales, motivacionales y valores), además de una responsabilidad social y compromiso ante la sociedad, lo que los convierte en ciudadanas y ciudadanos responsables, solidarios, empáticos y proactivos” (p. 1), pues formar en los estudiantes un pensamiento creativo, que puedan tener curiosidad, que lleven al máximo su creatividad, puede ser la semilla para tener futuros artistas y eso se puede comenzar a propiciar desde los centros escolares, sin duda alguna, desde la infancia.

[Mujica \(2012\)](#) reafirma esta idea, pues la labor de los educadores consiste en apoyar al estudiante sienta gusto por el conocimiento, a tener libertad sin trasgredir las normas y a potenciar su espíritu artístico, esto nos permitirá tener sociedades que logren expresar sentimientos, gustos, pasión, conocimientos desde y en las artes. Por lo tanto, las artes pueden desarrollar en el niño y la niña, aquella capacidad para definir y nombrar lo que sienten, dando paso a conocer más sobre sus emociones y generando una mayor exactitud de lo que siente ante determinadas situaciones o momentos que tal vez son problemáticos ([León, Camargo y Gómez, 2019](#))

Es entonces que el arte desde el preescolar es algo de suma trascendencia, ya que aparte de desarrollar habilidades artísticas, genera en el alumno interrogantes sobre ciertas cosas de su contexto y realidad, dejándole la libertad para que encuentre esas respuestas como decida explorarlas. Otro de los puntos relevantes, es que no se debe subestimar a los estudiantes, ya que el arte es algo que fluye y al permitirles explorar e imaginar, les dejamos conocer el mundo desde otra mirada, como lo menciona [Dinello \(2017\)](#), el docente en gran parte es responsable de crear la sinergia propia de su aula y desde ahí, partir para generar nuevos horizontes educativos, por ello la labor docente es crucial para la exploración de estos ambientes artísticos.

A partir de esta puesta en marcha, cabe destacar algunas de las áreas de oportunidad que surgen, pues el tiempo fue una pieza importante, ya que las intervenciones solo podían hacerse en algunas ocasiones durante el lapso de un semestre (intervenciones por semana de alrededor de 2-3 horas), puesto que las actividades cotidianas también requerían el tiempo de trabajo planeado por parte de la docente titular. Es por ello que se recomienda para futuras intervenciones, mayor cantidad de estrategias aplicadas y mayor tiempo destinado a estas, así como el reforzamiento constante de aprendizajes en lo relacionado a las artes.

Otra recomendación, es poder explorar en grupos más numerosos o en instituciones más grandes, ello para ver el impacto y posible aplicabilidad y replicabilidad en diversos espacios. Además de que también es bueno indagar con otras metodologías, esto para conocer de qué otras maneras se puede llevar el proceso y sistematizarlo, para valorar los resultados posteriormente.

Por último, como lo reiteran [Díaz y Ledesma \(2021, p. 1\)](#), es necesario “comunicar el proceso y resultados de los proyectos de integración arte-educación” pues ello genera que se tenga mayor importancia desde el aspecto de la cultura, pues en la búsqueda de nuevas formas de trabajo pedagógico para la enseñanza de las artes, es muy provechoso conocer qué se hace y cómo se hace en otros espacios

educativos y más, el saber qué se está propiciando desde la niñez, para futuros talentos artísticos; ya que como lo mencionan [León, Camargo y Gómez \(2019\)](#), los proyectos de los docentes que integran las artes, permiten el fortalecimiento de competencias que sensibilizan al estudiantado y que promueven la libre expresión emocional y cognitiva, que a su vez se refleja en la sana convivencia escolar, ya que propicia mejores formas de comunicación y manifestaciones del pensamiento creativo.

Desde esta mirada, pretendemos abrir una de tantas puertas de la enseñanza de las artes en edades tempranas, para permitir mayor conocimiento del tema y la generación de nuevas interrogantes en un campo muy importante de la educación, donde se pueda hacer visible que el talento no solo es de “algunos”, sino para todos, siempre y cuando se permita su libre desarrollo desde la infancia, donde la labor docente acerque dichos temas al estudiantado que está en su aula.

Referencias

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. España. https://www.academia.edu/44954251/Consideraciones_sobre_la_Educaci%C3%B3n_Art%C3%ADstica_Rudolf_Arnheim
- Checa, R., Díaz, V., Guzmán, L. y Olaya, M. (2017). *El cerebro infantil necesita arte: Joaquín Lobato, pintor y poeta. Documentación*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Dirección general de innovación. <https://acortar.link/1yl6O1>
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y ciencia*, 1(15), 77-82. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/111>
- Díaz, A., Figueroa, S., Bigurra, R., y Fontecilla, H. (2020). El arte como herramienta para desarrollar la creatividad: una experiencia en un taller de expresión libre. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 270-277. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/112>
- Díaz, A., y Ledesma, R. (2021). El arte y la creatividad en niños y jóvenes: procesos de transformación del espacio escolar y público. *Revista Educación*, 45(2), 1-33. https://www.redalyc.org/journal/440/44066178025/html/#redalyc_44066178025_ref5
- Dinello, R. A. (2017). Pedagogía de la expresión. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad* 5(1), 131-34. <https://doi.org/10.48163/rseus.2017.51131-134>.
- Elías, J. (2017). *Diseño y planificación de proyectos educativos. Una adaptación de la metodología de marco lógico al ámbito educativo*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 36-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* Graó.
- León, P., Camargo, G., Gómez, J. (2019). *El proyecto integral de artes: una alternativa para la intervención socioeducativa*. CONISEN. Escuela Normal de Tecámac. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/PO08.pdf>
- Lowenfeld, V., y Lambert, B. (1947). *Creative and Mental Growth, A textbook on Art Education*. Mac Millan.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Mujica, A. (2012). Estrategias para estimular el dibujo en los estudiantes de educación inicial. *Revista de Investigación*, 36(77), 147-164. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142012000300009&lng=es&tlng=es.

- Ortegón, E., Pacheco, J., y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content>
- Rodríguez, G., y Ramírez, A. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias educativas*, 5(2), 361-365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8485878>
- Solano, A., y Chornet, V. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 15, 70-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>
- Vásquez, M. (2017). *Proyecto pedagógico. Arco iris. Las Artes Plásticas como Estimulación Creativa en la Educación Inicial*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://core.ac.uk/download/pdf/132572519.pdf>

Metodología para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Diseño Curricular de los Programas Educativos del Tecnológico Nacional de México (TecNM)

[en] Methodology for the Implementation of Universal Design for Learning (UDL) in the Curriculum Design of the Educational Programs of the National Technological Institute of Mexico (TecNM)



Lucrecia Guadalupe Valenzuela, Segura

Tecnológico Nacional de México plantel Chihuahua



Cynthia Liliana Guzmán, González

Tecnológico Nacional de México plantel Chihuahua



Wendy Janet Guzmán, González

Tecnológico Nacional de México plantel Chihuahua

Recibido: 2024/09/16

Aceptado para su publicación: 2024/10/12

Publicado: 2024/12/13

RESUMEN

Cuando se habla de educación inclusiva, no solamente se refiere a personas con discapacidad insertos en escuelas regulares, sino que a la acción de eliminar las barreras que impidan la participación y aprendizaje del estudiantado y lograr la superación académica independiente de su condición para aprender.

El Tecnológico Nacional de México carece de una metodología para el diseño curricular considerando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para implementarse en el aula considerando todos sus principios específicamente por profesorado no experto.

El objetivo de esta propuesta es plantear las estrategias específicas de elaboración de programas educativos mediante DUA con desarrollo tecnológico – didáctico alineado a la accesibilidad y usabilidad que garantice el acceso, permanencia y egreso del estudiantado.

PALABRAS CLAVE

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ajustes razonables, adecuación curricular.

Como citar (APA 7ª Edición):

Valenzuela, L. G., Guzmán, C. L. y Guzmán, W. J. (2024). Metodología para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Diseño Curricular de los Programas

ABSTRACT

When we talk about inclusive education, we are not only referring to people with disabilities who are enrolled in regular schools, but also to the action of eliminating barriers that impede student participation and learning and achieving academic improvement regardless of their learning condition.

The Tecnológico Nacional de México lacks a methodology for curriculum design considering Universal Design for Learning (UDL) to be implemented in the classroom considering all its principles specifically by non-expert teachers.

The objective of this proposal is to propose specific strategies for the development of educational programs through UDL with technological-didactic development aligned with accessibility and usability that guarantees access, permanence and graduation of students.

KEYWORDS

Universal Design for Learning (UDA), reasonable adjustments, curricular adaptation.

Educativos del Tecnológico Nacional de México (TecNM). *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 39-50. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v6i12.1756>

Introducción

Según estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) llevó a cabo la Encuesta Nacional de Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE, 2021) señalan que en México existen 4.4 millones de personas que estudian en educación superior.

De acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020), se estima que 869 mil personas de entre 15 y 29 años reportaron una discapacidad y 1.1 millones de estudiantes de educación superior provienen de comunidades indígenas, la cantidad de personas que presentan altas capacidades intelectuales no son contabilizadas por INEGI.

Con base en el documento Principales cifras del Sistema Educativo Nacional de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), se reporta que la matrícula total en educación superior en el ciclo 2019-2020 ascendió a 5 393 387 estudiantes, de los cuales 648 101 presentan alguna discapacidad, existen un total de 60, 548 docentes dedicados a la educación especial en centros USAER y CAM en un total de 6, 315 escuelas y se contabilizan 20,690 estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Estas estadísticas subrayan la importancia de atender a la diversidad de características de la población estudiantil mediante estrategias que permiten adaptar los programas educativos a las necesidades de una población estudiantil diversa, para esto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como la urgencia de implementar metodologías inclusivas en los programas educativos considerando a la amplia gama de características de aprendizaje de la población estudiantil incluyendo los principios andragógicos de la educación.

A comienzos de los 90, el *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2008), empezó a investigar, desarrollar, y articular los principios y prácticas del Diseño Universal para el Aprendizaje. El término fue inspirado por el concepto de diseño universal de la arquitectura y el desarrollo de productos promovido por Ron Mace de la Universidad de Carolina del Norte en los 80, cuyo objetivo es crear entornos urbanos y herramientas que se puedan utilizar por el mayor número de personas posible. Por supuesto, como las personas no son edificios ni productos, nosotros abordamos el problema del diseño universal vía las Ciencias del Aprendizaje. Así, los principios del DUA van más allá que centrarse en el acceso a la clase y se centran en el acceso al aprendizaje también.

En el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), la inclusión es un tema prioritario para garantizar el acceso y participación del estudiantado, independientemente de sus características o necesidades. El DUA surge como una propuesta metodológica que busca eliminar barreras en el proceso educativo, brinda alternativas y recursos que permiten un aprendizaje efectivo u equitativo. Sin embargo, la aplicación del DUA en programas de educación superior aún enfrenta desafíos, como la falta de una metodología clara para su implementación en contextos específicos en los que el docente está a cargo.

Este proyecto tiene como objetivo diseñar una metodología para la construcción de un modelo de educación inclusiva basado en los principios del DUA y con base en el diseño curricular, adaptado a las necesidades de programas educativos en IES en México. El TecNM comprometido con la formación tecnológica enfrenta el reto de elaborar programas educativos inclusivos que contemplen la diversidad de aprendices que atiende.

Planteamiento

La educación inclusiva en México ha avanzado en términos de normatividad y políticas públicas, como lo establecen la Ley general de Educación, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados, 2018) y la *Ley General de Educación Superior* (2021), Sin embargo,

en la práctica, persisten barreras que limitan la participación plena de estudiantes con discapacidad, así como de aquellos que provienen de contextos de vulnerabilidad.

Objetivos

General

Diseñar una metodología para la construcción de un modelo de educación inclusiva en programas educativos universitarios, fundamentado en el DUA con la finalidad de paulatinamente eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Específicos

- Identificar los principios del DUA para aplicar al contexto de la educación superior.
- Analizar las barreras y facilitadores para la inclusión en programas educativos universitarios en México
- Proponer estrategias metodológicas para implementar el DUA en el diseño curricular de programas universitarios.

Justificación

La implementación de una metodología inclusiva basado en el DUA desde el diseño curricular en IES responde a la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad para el estudiantado, con forme a lo establecido en la Ley General de Educación

La implementación de un modelo de educación inclusiva basado en el DUA responde a la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad para el estudiantado, conforma a los principios establecidos en la [Ley General de Educación \(2021\)](#), además, se alinea con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad ([ONU, 2016](#)). Este estudio contribuirá a la mejora de la práctica educativa en IES en México, promoviendo un ambiente inclusivo y accesible para el estudiantado.

Marco teórico

A pesar de los esfuerzos globales, nacionales y estatales por promover la educación inclusiva, muchas IES aun presentan desafíos significativos en la adaptación de sus entornos académicos y administrativos para atender adecuadamente al estudiantado. Esto se traduce en desigualdades en el acceso, la participación y el éxito académico de diversos grupos estudiantiles.

Escuela para todos es una frase que llama la atención por su significado de igualdad, equidad y apertura. Quien conozca casos de segregación social en cualquiera de sus formas por motivos de raza, religión, condición socioeconómica, capacidades físicas o intelectuales se sentirá atraído por esta idea ([Lobato, 2012, p. 19](#)).

En el Sistema Educativo Nacional en México, se promueve la escuela para todos en el ámbito de la educación inclusiva, en el contexto de la educación superior se busca garantizar que todo el estudiantado, independientemente de sus características personales, habilidades, origen socioeconómico, género, discapacidad, alta capacidad intelectual, talento específico, proveniente de un pueblo originario, hablante de lengua materna, o cualquier otra condición, tengan las mismas oportunidades de acceder, permanecer, participar y lograr resultados basados en los principios de la educación inclusiva.

En su propuesta pedagógica, [Pérez \(2018\)](#), refiere que “el profesorado inclusivo tiene en cuenta la diversidad del grupo de clase cuando selecciona la propuesta metodológica, al programar proyectos, tareas y trabajos selecciona cuidadosamente y realiza un diseño universal a su clase y materiales” (p. 226) por lo tanto se aplica el DUA en la elaboración de las secuencias didácticas.

De acuerdo con [Casanova \(2017\)](#), un currículum flexible se imposibilita con una administración rígida. Un currículum democrático se imposibilita con una organización autoritaria. Por ello el modelo adecuado para la educación inclusiva deberá tener una estructura organizativa que favorezca la atención a todos desde una acción de compromiso compartido con la comunidad educativa.

En México, existen algunas problemáticas que limitan el avance de las estrategias inclusivas que se pudieran gestar en la educación, algunas de ellas son la falta de sensibilización, concientización, formación, capacitación y superación profesional docente lo que, principalmente obstaculiza el éxito de la educación inclusiva, la falta de infraestructura técnica y física, si bien, genera una deficiencia en el proceso educativo es mayormente la desinformación del docente en los temas de las buenas prácticas para la atención del aula incluyente, esto, evidenciando por la falta de conocimientos pedagógicos y didácticos a implementar.

Otra problemática a la que se enfrenta la educación inclusiva se basa en que la operatividad al interior de las aulas, existen grandes requerimientos de capacitación docente pues en la cotidianidad el profesorado se encuentra con la dificultad de la atención, el centro de esta propuesta es plantear una estrategia para fomentar una educación que avance verdaderamente a la acción inclusiva.

Aunque en México se han formado distintos acuerdos internacionales u ha establecido políticas y estrategias nacionales que promuevan una educación existe una brecha significativa entre la política y la implementación real en la escuela, Una problemática más es que las políticas inclusivas a menudo o se traducen en prácticas efectivas debido a la falta de capacitación y voluntad política y administrativa de las IES.

En lo que concierne al alumnado de una sala de clases, la diversidad que no solo hay que verla como diferencia o semejanza, también como abundancia o riqueza- se pone de manifiesto en sus potencialidades y deficiencias, en sus estilos de aprender experiencias ([Bermeosolo, 2017](#)).

La adopción del DUA no sólo favorece a estudiantes con discapacidad sino también a aquellos provenientes de contextos multiculturales al fomentar ambientes de aprendizaje más flexibles y accesible.

Para [Casanova \(2017\)](#):

El DUA es una aproximación que persigue eliminar barreras en el proceso de enseñanza, proporcionando múltiples formas de representación, de una acción y expresión, y de implicación para el aprendizaje. Así, se facilita que todos los estudiantes puedan acceder al currículo, independientemente de sus capacidades, intereses o necesidades. El DUA es, en definitiva, una respuesta inclusiva para enriquecer la enseñanza y no verla como un obstáculo que deba ser superado (p. 95).

Además, de transformadora al afrontar todas las formas de exclusión, las desigualdades en el acceso, permanencia, participación y los resultados de aprendizaje, la educación en términos de inclusión y equidad debiera garantizar que sea para todos.

Para [Bermeosolo \(2017\)](#) el estudiantado con necesidades educativas especiales debe considerarse los que presentan requerimientos extraordinarios y especializados de apoyo para acceder al currículo y progresar en el aprendizaje y que, de no proporcionárselos, verían limitadas sus oportunidades.

Esta consideración se refiere a la importancia de conjugar el quehacer del diseño curricular con el DUA para que desde la creación sean alineados a los componentes específicos que reducen las limitantes elaboradas principalmente para quienes no presentan dificultades en el aprender.

En su modelo de diseño curricular llamado Modelo Taba, ([Taba, 2020](#)), promueve el contacto directo con las necesidades y realidades de los estudiantes, en el cual se deben identificar y adaptar contenidos y métodos de evaluación para hacer el aprendizaje más relevante y accesible.

Aunque Taba no se enfoca específicamente en adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad, su enfoque en la flexibilidad curricular y la adaptación a diversas necesidades estudiantiles ha influido en prácticas inclusivas modernas. El DUA se ha convertido en un enfoque educativo fundamental para promover la inclusión y la accesibilidad, tanto a nivel internacional como en México. Este enfoque plantea ofrecer gran variedad de formas de representación, expresión y compromiso con el aprendizaje.

[Martha Cassarini \(2014\)](#), experta en educación inclusiva y diseño curricular, destaca la importancia de elaborar un currículo que responda a la diversidad. Para esta autora, un currículo inclusivo debe incorporar estrategias y adaptaciones que permitan a todos los estudiantes participar activamente. Esto implica no solo ajustar contenido, sino crear metodologías y recursos de modo que se eliminen las barreras para aprender.

[Rodríguez \(2019\)](#), subraya que el diseño curricular debe contemplar no solo contenidos adaptados sino también estrategias pedagógicas flexibles para estudiantes con o sin discapacidad, involucrarse de manera efectiva en el proceso de aprender.

Ante esto, el DUA, se compone como un enfoque posible para una implementación de la inclusión que provea de acceso a la educación general, pues refiere un sistema de principios necesarios para desarrollar modelos curriculares que garanticen igualdad de oportunidades para aprender, al favorecer la eliminación de barreras físicas, afectivas, sensoriales, de edad y cognitivas para acceder al aprendizaje.

Según [Pastor \(2014\)](#):

El DUA tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo por este centro en la década de 1990. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación, han diseñado un marco de aplicación del DUA en el aula cimentado en un marco teórico que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales (p. 26).

Un área de oportunidad en el TecNM es que no existe de manera articulada y funcional una metodología para el diseño curricular de programas educativos bajo en enfoque del DUA con especificaciones para ser implementadas de manera clara por el profesorado no experto en el tema de DUA por lo cual en la actualidad se convierte en una área de oportunidad mayor principalmente por la atención a través de los sistemas educativos abiertos en línea en formato de educación a distancia y con el ajuste técnico de los principios DUA.

Si bien en lo general se han encaminado los esfuerzos y avanzado en las metas de sensibilización, concientización e información para el desarrollo de las buenas prácticas en la atención del aula inclusiva mediante la capacitación nacional que inicio en el año 2016 con cursos de capacitación en los distintos planteles y posteriormente transitó a un formato de capacitación más formalizado con la pretensión de ampliar la cobertura, es en el año 2019 que se concreta la formación docente a través del Diplomado en Educación Inclusiva (DEI).

Debido a la necesidad de atender a la matrícula ya existente y que pertenece a algún grupo de atención prioritaria, de manera permanente se requiere de la capacitación docente específica para la aplicación y el diseño en general de las buenas prácticas para la intervención académica con adecuaciones curriculares significativas y no significativas, con base en eso y para ampliar el alcance se diseñó el Massive Open Online Course (MOOC) por sus siglas en inglés, elaborado en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y que actualmente se oferta a la América Latina e Iberoamérica.

El DUA es un enfoque educativo que propone la creación de entornos de aprendizaje flexibles, basados en la variabilidad del estudiantado y que faciliten el acceso a la información ([CAST, 2008](#)).

Entre sus principios destacan: proporcionar múltiples medios de representación, expresión y motivación, que permiten una mayor adaptabilidad a las diferentes formas de aprender ([Meyer, 2014](#))

Según [Alba Pastor \(2019\)](#)

Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje. Aquí se plantea un interrogante: ¿cómo podemos llevar a la práctica cotidiana del aula estos principios?, ¿cómo los aplicamos al currículo para lograr que la enseñanza sea realmente para todos los estudiantes de la clase, para que todos participen en los procesos y actividades y, finalmente, para que aprendan? (p. 20).

La educación inclusiva se fundamenta en el Artículo 3º Constitucional, en la Ley General de Educación, en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que establecen el derecho a una educación accesible y de calidad para todos ([Cámara de Diputados, 2010](#)). Las IES enfrentan el reto de adaptar sus currículos y prácticas pedagógicas para cumplir con estos lineamientos.

Metodología

En este estudio se pretende realizar una exposición de la investigación, diseño y difusión de la idea de creación a través del estudio de las problemáticas y posterior idea de mejora mediante la propuesta de metodología para el diseño curricular basado en DUA para el TecNM, el cual, requiere un enfoque integral que considere, de inicio, políticas públicas, prácticas, conocimiento docente del tema, desarrollo tecnológico y recursos que permitan la participación plena y equitativa de todas las personas, independientemente de sus capacidades, antecedentes y necesidades para el aprendizaje y la eliminación de sus barreras.

Instrumentos de recolección de datos

Se implementarán las siguientes acciones:

- Entrevistas semiestructuradas con personal docente, especialistas en educación inclusiva y expertos de campo.
- Análisis documental de políticas públicas y normatividad vigente en México sobre educación inclusiva.
- Revisión de estudios de caso sobre la implementación del DUA en contextos universitarios.

Procedimiento

- Revisión de la información internacional y en el contexto nacional acerca de educación inclusiva.
- Análisis de entrevistas docentes a estudiantes sobre las BAP para que sean consideradas en su práctica docente.
- Diseño de la propuesta de metodología para la implementación curricular del DUA en los programas educativos.
- Presentación y validación de la metodología por expertos y usuarios de los servicios educativos.

La metodología para el diseño curricular basado en DUA se estructura en varias fases, que guían a las IES en la integración de este enfoque en sus programas de estudio. Las fases propuestas para la creación de la metodología son las siguientes:

Etapas 1: Diagnóstico de necesidades generales

Líneas de acción:

- Entrevistar estudiantes y docentes para conocer las BAP más comunes.
- Examinar las competencias de ingreso del estudiantado reconociendo la diversidad de necesidades educativas especiales, en cada contexto fundamentado en diagnósticos médicos, pedagógicos y psicológicos.

- Análisis de la infraestructura, recursos tecnológicos y capacitación docente.

Etapas 2: Adecuaciones curriculares

Proyecto: Elaborar contenidos accesibles para el estudiantado, respetando los principios del DUA.

Líneas de acción:

- Diseñar materiales de estudio en formatos educativos diversificados que permitan distintas formas de acceso a la información.
- Considerar recursos digitales accesibles alineados a las normatividades de accesibilidad internacionales vigentes.
- Elaborar guías de estudio, organizadas en módulos que se adapten a distintos aprendizajes.

Etapas 3: Estrategias didácticas y de enseñanza inclusivas

Objetivo: Implementar estrategias didácticas de aprendizaje que permitan la participación de todos los estudiantes.

Líneas de acción

- Formación docente en la implementación del proceso enseñanza y aprendizaje bajo los principios del DUA, y otras tecnologías de apoyo.
- Ejecución de proyectos colaborativos e integradores.
- Fomentar distintas formas de evaluación, por el docente y entre pares para promover el aprendizaje autónomo.

Etapas 4: Diseño de distintos formatos de evaluación

Objetivo: Elaborar procesos de evaluación mediante las cuales sea posible a los estudiantes demostrar su conocimiento de diversas formas.

Líneas de acción:

- Evaluaciones flexibles con ajustes razonables necesarios.
- Ajuste razonable en los criterios de evaluación para valorar el proceso y alcance del aprendizaje.

Etapas 5: Implementación y monitoreo

Objetivo: Aplicar la metodología y realizar un seguimiento de su pertinencia

Líneas de acción:

- Pilotaje del currículo adaptado y realizar ajustes según lo detectado.
- Monitorear el progreso académico del estudiantado a través de encuestas de satisfacción.
- Realizar las mejoras en la metodología con base en los resultados.

Cronograma

Actividad	Duración	Fecha inicio	Fecha término
Revisión de información documental	2 meses	Diciembre 2024	febrero 2025
Diseñar instrumentos de recolección de datos	2 mes	Febrero 2025	Abril 2025

Recolección de datos, entrevistas y análisis documental	3 meses	Mayo 2025	Agosto 2025
Análisis de la información y elaboración de la propuesta metodológica	3 meses	Septiembre 2025	Noviembre 2025
Aprobación de la propuesta metodológica	1 mes	Noviembre 2025	Diciembre 2025

Nota: Elaboración propia.

Discusión

El diseño de una metodología para la construcción de un modelo de educación inclusiva basado en el DUA tiene el potencial de transformar la manera en que el TecNM aborda la diversidad en el aula. La implementación de esta metodología contribuirá a eliminar las BAP's asegurando que el estudiantado, sin importar sus características, puedan acceder a una educación de calidad.

Con este proyecto, se espera contribuir a la mejora de la práctica educativa en el nivel superior, alineando los esfuerzos con las políticas nacionales y compromisos internacionales en favor de la inclusión.

La integración del DUA en el diseño curricular de programas en educación superior permite crear un entorno de aprendizaje más accesible y equitativo, adaptado a las características y necesidades estudiantiles.

Esta metodología busca no solamente eliminar las BAP, sino también fomentar una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en la educación superior basados en los nuevos enfoques normativos de la enseñanza con el uso de tecnología y las estrategias de gamificación.

Con base en la implementación del DUA como enfoque educativo se pretende brindar un marco integral para la creación de entornos inclusivos en las IES.

Hablar de educación inclusiva no se refiere únicamente a la atención a la discapacidad como frecuentemente por error se piensa, en marco de acción de ésta se amplía a algunos de los grupos de atención prioritaria de tal forma que la población objetivo se dirige a estudiantes provenientes de pueblos originarios, hablantes de lengua materna, estudiantes con altas capacidades intelectuales, aptitudes sobresalientes, talentos específicos, diversas dificultades para aprender, trastornos del neurodesarrollo (TEA) y todos aquellos grupos que presenten una condición específica en su proceso de aprender en el ámbito del DUA aplica para estas condiciones, trastornos, discapacidades y a la población estudiantil en general para estar en posibilidad de llamarse sistemas educativos inclusivos.

Para [Cedillo \(2013\)](#), la educación especial (EE) en el mundo se ha ido transformando en las últimas décadas. Primero con el movimiento de la integración educativa y ahora, de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer; en cambio, en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo.

Una de las tareas a las que mayor tiempo se dedica en los procesos de enseñanza está relacionada con el procesamiento de la información contenida en el aprendizaje. Por ello resulta tan importante

activar las redes de reconocimiento que intervienen en la percepción de la información para su reconocimiento, codificación, almacenamiento y posterior recuperación con objeto de ser utilizada cuando se necesite.

El DUA es un enfoque educativo que busca crear currículos y entornos de aprendizaje que sean accesibles y efectivos para el estudiantado independientemente de sus diferencias, se basa en la flexibilidad curricular y en métodos de enseñanza y evaluación ajustados para atender a la diversidad.

Algunas estrategias clave para su implementación:

1. Un enfoque que propone diseñar entornos de aprendizaje bajo la flexibilidad curricular además de adaptativos que puedan satisfacer las necesidades de todo el estudiantado.
2. Ayudas técnicas, tecnológicas, mejora de procesos, ajustes razonables: apoyos específicos alineados a las adecuaciones curriculares significativas y no significativas.
3. Formación, sensibilización y concientización del personal: Capacitar a la comunidad educativa en temas de atención a la diversidad y accesibilidad.
4. Políticas inclusivas: Desarrollar políticas institucionales que promuevan la inclusión y proporcionen directrices claras.
5. Participación de estudiantes: Involucrarlos en el desarrollo de iniciativas inclusivas y en la toma de decisiones relacionadas al respecto.

Los procesos de sensibilización, concientización y capacitación para la implementación del DUA en la educación superior requieren de una estrategia pertinente y contundente que contemple la capacitación, formación y actualización docente y facilite que el diseño instruccional, los materiales adaptados necesarios generales para que tenga cobertura a todos los requerimientos de formato para que todas las personas independientemente de su necesidad educativa especial se encuentre en posibilidades de superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La falta de modelos pedagógicos-didácticos y capacitación adecuada de la que gran parte del personal docente carece inclusive para detectar los rasgos más comunes o evidentes hace que haya nula implementación de las buenas prácticas de educación inclusiva.

Esta propuesta de diseño de la metodología pretende aportar a esa necesidad de conocimiento y contribuir a la generación de entornos diversos, accesibles bajo el lema de la universalidad en la educación.

La educación inclusiva en el marco de la educación superior no solo es una cuestión de justicia social, sino también una estrategia eficaz para atender el derecho a la educación, mejorar la calidad y relevancia de esta en las IES. Requiere un compromiso institucional y una visión integral que abarque políticas, programas, prácticas y culturas inclusivas.

Todos los modelos de programas que se propongan deben superar los procesos de pilotaje como es el caso de la presente propuesta metodológica para el TecNM como institución socialmente responsable debe reconocer la urgencia de crear entornos y programas de atención inclusivos y debe promover la generación de sistemas que permitan y facilitan la inclusión efectiva y equitativa de todas las personas mediante el DUA para el aprendizaje para todos y todas.

El diseño de una metodología para el diseño curricular basado en DUA en los programas educativos se considera de gran pertinencia por atender a necesidades universales tales como:

1. Derechos humanos y legislación internacional: La educación inclusiva es un derecho humano reconocido a nivel internacional, una metodología de diseño mediante DUA es crucial para garantizar que el estudiantado, independientemente de su condición de aprendizaje y sus características individuales, encuentren acceso, permanencia y egreso en una institución educativa.

2. Equidad y justicia social: Una metodología DUA busca reducir las desigualdades en el sistema educativo, asegurando que todas las personas que estudian puedan participar en el entorno educativo general. Esto promueve una sociedad más equitativa y justa.
3. Mejora del rendimiento educativo: La inclusión puede mejorar el rendimiento académico. Al trabajar en entornos diversos, se desarrollan habilidades sociales, empatía y una mayor comprensión del mundo. Además, los enfoques pedagógicos inclusivos suelen beneficiar a todo el estudiantado, no solo a aquellos con necesidades especiales.
4. Preparación para la vida en sociedad: Un entorno educativo inclusivo prepara al estudiantado para la vida en una sociedad diversa. Aprenden a interactuar y colaborar con personas diferentes a ellos, lo que es fundamental para la cohesión social y la convivencia en una sociedad plural.
5. Innovación educativa: El diseño de una metodología DUA requiere la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras que puedan transformar la educación en general, haciéndola más flexible, personalizada y adaptativa a las necesidades de estudiantado.
6. Cumplimiento de normativas nacionales: En muchos países, la legislación nacional ya exige la implementación de políticas inclusivas. Un programa nacional diseñado para la universalidad en educación inclusiva asegura el cumplimiento de estas normativas y promueve la coherencia y calidad en la aplicación de políticas educativas en todo el país.

Las IES atienden a una población estudiantil diversa que incluye estudiantes con antecedentes culturales, étnicos, de aprendizaje. La metodología para diseño mediante DUA permitirá a las instituciones que diseñen cursos y sus materiales para ser accesibles, evitando la necesidad de realizar adaptaciones individuales.

Para implementar efectivamente el DUA en la educación superior, es fundamental considerar en lo general:

- Formación y sensibilización del profesorado: Es crucial que los docentes comprendan los principios del DUA y cómo aplicarlos en sus cursos. Esto puede lograrse a través de talleres, seminarios y recursos educativos específicos.
- Diseño de currículos flexibles: Los programas de estudio deben diseñarse permitiendo al estudiantado elegir cómo aprender y demostrar su conocimiento. Esto incluye opciones en la entrega de contenido y en las evaluaciones.
- Uso de tecnología accesible: Integrar tecnologías que apoyen la accesibilidad, como software de lectura, plataformas de aprendizaje que permitan la personalización y distintas normativas que guían el acceso universal.
- Evaluación continua: Es importante evaluar regularmente el impacto del DUA y realizar ajustes según sea necesario para mejorar la accesibilidad y la efectividad del aprendizaje.

El DUA en la educación superior no solo es una estrategia para atender la diversidad, sino una herramienta para transformar la educación superior en un entorno más justo, inclusivo y efectivo para todas las personas.

La pertinencia de diseñar una metodología basada en DUA radica en su capacidad para garantizar el derecho a la educación, promover la equidad y justicia social, mejorar el rendimiento académico y prepara a quienes aprenden para vivir en una sociedad diversa.

Conclusiones

La implementación de una metodología del DUA en el diseño curricular de los programas educativos para el TecNM representa un paso necesario hacia la educación inclusiva, en un país en el que el 5.7% de la población vive con alguna discapacidad, el 6.1% habla una lengua materna y el 3.9% es un adulto mayor con interés de formarse profesionalmente ([INEGI, 2020](#)).

Garantizar un modelo educativo que atienda a la diversidad de estilos de aprendizaje es fundamental para eliminar BAP's y promover el desarrollo integral de todas las personas con interés de aprender.

Para [Muñoz-Ortiz \(2023\)](#), el DUA se constituye en un enfoque posible para una efectiva implementación de la inclusión que proporciona acceso a la educación general, ya que refiere a un sistema de principios necesarios para desarrollar modelos curriculares que brinden igualdad de oportunidades para aprender, al favorecer la eliminación o disminución de barreras físicas sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso al aprendizaje y la participación de la población estudiantil en pleno.

El DUA se consolida como posibilidad que favorece la personalización del aprendizaje a través de tres principios: Múltiples formas de representación, expresión y compromiso. Se pretende que esta propuesta metodológica permita atender las necesidades de estudiantes diversos asegurando el acceso, permanencia y egreso del estudiantado.

Con la pretensión de consolidar esta propuesta de metodología se necesita garantizar que la formación docente accese a recursos tecnológicos universales y la creación de materiales didácticos adaptados a las distintas realidades sociales, culturales, económicas y lingüísticas del estudiantado.

Según [Tobón \(2008\)](#), en la práctica hay que decir, sin embargo, que no existen enfoques puros, que los límites son difusos y que muchas veces en los procesos de diseño curricular se tienen en cuenta contribuciones de varios enfoques.

Finalmente, bajo la elaboración de una metodología de diseño curricular basado en el DUA, el TecNM pretende posicionarse como una de las instituciones que implemente y proyecte hacia el futuro los programas educativos inclusivos con fundamento teórico en los principios del DUA y represente un esquema adaptable al total de diversidades de aprender.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 9.
- Bermeosolo, B. J. (2017). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. Alfaomega grupo editor.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Ley General de Educación Superior. 20 de abril de 2021 (México).
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Aula abierta.
- Cassarini Ratto, M. B. (2014). *Educación inclusiva y diseño curricular adaptado*. Trillas.
- CAST. (2008). *Center for Applied Special Technology (CAST)*. Obtenido de CAST: <https://www.cast.org/about/about-cast>
- Cedillo, R. y. (2013). Educación especial en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 91.
- Diputados, C. (10 de agosto de 2010). *Cámara de Diputados*. Obtenido de Cámara de Diputados: <https://web.diputados.gob.mx/>
- ENAPE. (2021). *ENAPE*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf
- INEGI. (2020). *INEGI*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx>
- Lobato, X. (2012). *Diversidad y educación*. Paidós.

- López, J. (2019). La evaluación inclusiva en el contexto universitario: retos y propuestas. *evista Mexicana de Evaluación Educativa*, 34-47.
- Meyer, A. R. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. . CAST Professional Publishing.
- Ministerio. (10 de septiembre de 2021). *Guía para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en centros educativos inclusivos*. Madrid: Ministerio de Educacion. Obtenido de Ministerio de Educación de España: <https://www.educacion.gob.es>
- Muñoz-Ortiz. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 183.
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2016).
- Pastor, C. A. (18 de octubre de 2014). Obtenido de Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño* http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.
- Pastor, C. A. (2014). (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. . Obtenido de Academia.edu: Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- Pérez, M. E. (2018). *Aulas inclusivas, experiencias prácticas*. Alfaomega grupo editor.
- Rodríguez, L.. (2021). Inclusión y accesibilidad en la educación superior: desafíos y oportunidades para las universidades en México. *Revista Mexicana de Educación Inclusiva*, 9(1), 45-60.
- Rodríguez, M. Á. (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Narcea ediciones.
- SEP. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. SEP.
- SEP. (18 de octubre de 2020). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública. sep.gob.mx
- Taba, H. (18 de octubre de 2020). *library.fiveable.me*. Obtenido de library.fiveable.me: <https://library.fiveable.me/key-terms/curriculum-development/taba-model>
- Tobón. (2008). *La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: Un Enfoque Complejo*. Grupo Cife, 30.
- UNESCO. (2017). Responsabilidad en la educación: Cumplir nuestros compromisos. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*. , p. 35. Obtenido de UNESCO.

Identidad docente y representaciones sociales sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa en maestros de la UPNECH Unidad Parral

[en] Teacher identity and social representations of personal and interpersonal dimensions in teaching practice among teachers at UPNECH Unidad Parral



Claudia Lorena Botello Torres
 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Recibido: 2023/09/6

Aceptado para su publicación: 2024/11/21

Publicado: 2024/12/13

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio cualitativo e interpretativo realizado con docentes de nivel licenciatura y maestría en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Parral en Chihuahua, México. El análisis se enfoca en la relación entre las representaciones sociales y la identidad docente en las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa. A través de entrevistas analizadas por medio de ATLAS.ti, se identificaron categorías que explican cómo la identidad profesional de los maestros influye en su forma de entender y ejercer la docencia. Los hallazgos indican que esta identidad se construye a través de la interacción social, las experiencias personales y la formación profesional, influyendo en la vocación, la ética y las relaciones interpersonales. Estas dimensiones tienen implicaciones directas en el desarrollo profesional y la calidad educativa en el nivel superior.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente, representaciones sociales, práctica docente, educación superior, relaciones interpersonales, desarrollo profesional.

Como citar (APA 7ª Edición):

Botello, C. L. (2024). Identidad docente y representaciones sociales sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica educativa en maestros de la UPNECH Unidad Parral. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 51-64. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v6i12.1716>

ABSTRACT

This article presents a qualitative and interpretative study conducted with undergraduate and graduate-level teachers at UPNECH Unidad Parral in Chihuahua, Mexico. The analysis focuses on the relationship between social representations a teacher identity within the personal and interpersonal dimensions of educational practice. Through interviews analyzed using ATLAS.ti, categories were identified that explain how teachers' professional identity influences their understanding and practicing teaching. Findings indicate that this identity is constructed through social interaction, personal experiences, and professional training, impacting vocation, ethics, and interpersonal relationships. These dimensions have direct implications for professional development and educational quality at the higher education level.

KEYWORDS

Teacher identity, social representations, teaching practice, higher education, interpersonal relationships, professional development.

Introducción

La identidad es un concepto que puede entenderse de muy diversas maneras pues involucra una pluralidad de significados que la conforman como un constructo con un alto grado de complejidad: se refiere a la manera en la que una persona se percibe y comprende a sí misma en relación con su entorno y con los otros, y se construye a través de las experiencias personales, las interacciones sociales y los factores socioculturales que tienen gran influencia en su consolidación, este sentido de sí mismo abarca elementos tanto ontológicos, como antropológicos y filosóficos.

Desde la ontología se relaciona con la existencia misma del ser desde su propia individualidad, pero también desde la colectividad que lleva al sujeto a ser parte de un grupo social determinado, con características propias que le dan un sentido social único.

Bajo una perspectiva antropológica se destaca la importancia de la pertenencia social al participar y formarse desde la cultura a la que pertenece y que influye en su construcción, compartiéndole y transmitiéndole sus significados.

Filosóficamente, implica un enfoque constructivista al sugerir que la idea que plantea que no es algo inherente o estático que exista de manera aislada, sino que se construye a través de la interacción con el entorno cultural y social en el que se desarrolla y que forma parte de la manera en la que construye y da sentido a su realidad social.

La identidad es vista entonces como un concepto complejo y multifacético que se va construyendo constantemente, con una naturaleza dinámica que le permite mantenerse en constante evolución a medida que el individuo crece y experimenta diferentes aspectos de la vida.

Para [Giménez \(2004\)](#), la identidad es un concepto “inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa” (p. 78).

Es decir, la identidad para Giménez es inextricable de la cultura que a su vez es definida como el conjunto de valores, normas, tradiciones, costumbres, lenguaje y conocimientos que comparten los miembros de una sociedad; la cultura proporciona el contexto en el que las personas interactúan y se desarrollan y es un componente fundamental en la vida del individuo, influyendo en sus creencias, comportamientos y percepciones del mundo que le rodea; así, la identidad no ocurre en un vacío, sino que está moldeada por las influencias culturales presentes en la vida de una persona, no es un concepto aislado, se construye en relación con las complejidades culturales que influyen en la vida de cada individuo, de tal forma que la cultura actúa como un marco de referencia fundamental que da forma a las percepciones y experiencias que contribuyen a la formación de la identidad.

[Tajfel \(1984\)](#) define la identidad como resultado de un contexto más próximo a la cultura, centrando su definición de una manera focal en los grupos sociales, conceptualizándola como “aquella parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (p. 292), a esta definición la nombró identidad social y -en sus propias palabras- la acota como una definición limitada, limitación un tanto deliberada que lo llevó a no entrar en contradicciones con otros teóricos que hasta entonces la habían definido.

Según lo que plantea [Tajfel \(1984\)](#), las pertenencias varían en términos de la relación que el individuo establece con el grupo o grupos a los que pertenece, resultando en que algunas de ellas se presentan con mayor relevancia respecto a las otras, este vínculo se da en función del tiempo que el sujeto ha formado parte del grupo, así como de una variedad de situaciones sociales que vive dentro del mismo y que, por una parte tienen que ver con las relaciones intergrupales que construye con otros miembros y por otra, con la esencia de sí mismo que lo lleva a tener una conducta social acorde al contexto grupal en el que se desenvuelve, al respecto [Berger y Luckmann \(2001\)](#) señalan que

el yo es una identidad reflejada, porque evidencia las actitudes que primeramente adoptaron para él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Este no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica con sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización de la vida individual de la dialéctica general de la sociedad. (pp. 167-168)

En otras palabras, tanto [Berger y Luckmann \(2001\)](#) como [Tajfel \(1984\)](#), afirman que la identidad se construye socialmente, relacionada con la manera en la que los otros ven y tratan al sujeto. La forma en que este se identifica a sí mismo y cómo lo identifican los otros con quienes interactúa; de este modo es que la identidad del sujeto se forma a partir de una interacción compleja entre su propia percepción y las expectativas y juicios de la sociedad que le rodea.

Estos autores defienden el que un sujeto sólo puede tener tantas identidades como grupos sociales a los que pertenece, sin embargo, [Delgado \(2017\)](#) a partir de un análisis hecho a la teoría de [Tajfel](#), defiende el hecho de “que a cada individuo se le reconoce una sola identidad, como forma, sólo que múltiple como contenido, lo que puede llevar a que a veces nos resulte contradictoria” (p. 101), según este investigador, esta aparente contradicción puede entenderse mejor cuando se analiza en un contexto específico. La situación en la que se encuentra una persona es un indicador de cuál aspecto identitario debe destacar debido a que las acciones y las prácticas que llegan a ser significativas para un grupo pueden no serlo para otro.

Siguiendo este análisis, el sentido de pertenencia al grupo bajo la perspectiva de [Tajfel \(1984\)](#), se forja cuando el sujeto, establece un ‘nosotros’ a partir del ‘ellos’ del grupo, resaltando las cualidades positivas del propio grupo mientras que acentúa los rasgos negativos del otro; afirma que esta dinámica es fundamental para generar un sentimiento de pertenencia tan arraigado que, en situaciones intergrupales significativas, los individuos pueden perder “parte de su identidad individual a favor de su identidad grupal, es decir, que actuarán como miembros de un grupo y no como sujetos individuales, como defiende [Tajfel](#)” ([Delgado, 2017, p.105](#)). [Tajfel \(1984\)](#), argumenta que las relaciones sociales se ven moldeadas por estos límites grupales, donde el concepto de ‘nosotros’ se erige sobre fronteras que separan lo interno (nosotros) de lo externo (ellos). No obstante, cabe destacar que estos límites grupales pueden ser mayormente inconscientes, percibidos como algo natural y preestablecido. Es crucial señalar que estos límites grupales suelen operar de manera inconsciente, integrándose como algo natural y preestablecido. Las diferencias entre grupos son percibidas como parte normal y lógica del entorno, y las fronteras no siempre son trazadas conscientemente, sino que forman parte de la realidad ya existente. Aunque estas fronteras pueden cambiar con el tiempo debido a transformaciones sociales, los grupos no necesariamente buscan redefinirlas activamente, ya que a menudo las aceptan como componentes esenciales de su identidad colectiva.

De manera similar podemos comparar esta perspectiva con la noción de *habitus* de Bourdieu, según Bourdieu (mencionado por [Delgado, 2017](#)), el *habitus* es una especie de mapa mental formado por las condiciones en las que los individuos viven, influye en su manera de pensar y actuar, lo que da origen a diversos estilos de vida. Así como los límites grupales de [Tajfel](#), el *habitus* conduce a las personas a internalizar y adoptar estos patrones en su día a día.

La literatura dedicada a la formación del profesorado ([Cantón Mayo y Tardif, 2018](#); [Day, 2002](#)) frecuentemente emplea los términos ‘yo’ e ‘identidad’ de manera intercambiable, reflejando la complejidad inherente a estos conceptos. Esta interrelación se fundamenta en áreas teóricas diversas como la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia y subraya la importancia del conocimiento del ‘yo’ en la interpretación que los docentes hacen de su labor, de ahí que para que el docente tenga éxito debe tener un sentido claro de su identidad, haciéndosele necesario saber quién es, por qué, para qué y

para quiénes enseña, y bajo qué circunstancias, así como los factores que influyen en su práctica profesional.

La identidad del docente, según diversos investigadores [Nias, 1989, 1996; Hargreaves, 1994 y Sumsion, 2002 (mencionados por [Day, 2002](#))], no se limita solo a aspectos técnicos de la enseñanza, como el control de la clase o los resultados de los exámenes. Más bien, se conceptualiza “como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario” (Sleegers y Kelchtermans, 1999; citado por [Day, 2002, p. 50](#)).

Bajo el argumento de que la formación de la identidad profesional del docente no sólo se ve influenciada por situaciones y/o diversos factores del contexto educativo, se encuentran los trabajos de [Day \(2012\)](#), quien afirma que la identidad profesional del docente

está fuertemente influenciada por la biografía y la experiencia de vida fuera de la escuela y refleja las expectativas sociales y políticas sobre lo que es un buen docente, las condiciones y las relaciones en el lugar de trabajo y los ideales educativos del docente. (p. 15)

En un contexto más amplio, para [Cantón Mayo y Tardif \(2018\)](#) “hablar de identidad docente es referirse a algo cambiante y dialéctico. Nada humano sucede al margen de los avatares de la historia y la cultura, al margen de los cambios que, deseados o temidos, van incorporándose a nuestras vidas” (s.p., cap. 8). De ahí que la identidad del docente se va modificando para adaptarse a los tiempos: a las reformas educativas, a las demandas sociales e institucionales entre otras.

La identidad personal y profesional, intelectual, social y en el caso que ocupa al presente artículo, la identidad docente, abarcan aspectos intelectuales, sociales y emocionales, el tratarlos es necesario y esencial para ser un profesor eficaz. [Epstein \(2005\)](#), define el sentido de la identidad como un proceso mediante el cual una persona trata de integrar sus diversos roles, funciones y experiencias en una imagen coherente del yo. Este proceso de construcción y mantenimiento de la identidad emerge como un elemento crucial en la formación y práctica docente.

Por otra parte, el concepto de representaciones sociales es crucial en el campo de la psicología social, empleadas para comprender cómo las personas organizan, interpretan y comparten información acerca de diversos objetos y/o fenómenos sociales, tales representaciones se refieren a las formas en que los individuos construyen significados y conocimientos a partir de sus interacciones y experiencias en su entorno social.

De la mano con lo anterior, [Jodelet \(1989\)](#), subraya que:

Se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, teniendo una visión práctica y concurrente a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Igualmente, designada como un «conocimiento común», o incluso un «saber ingenuo», «natural». (p. 49)

Es decir, las representaciones sociales no sólo son el resultado de la actividad humana, también implican una acción continua. Son un producto en la medida en que los individuos les confieren un significado específico y lo estructuran en discursos que abordan la realidad. Al mismo tiempo, se consideran una acción, dado que representan un proceso activo de apropiación mental de la realidad. Este proceso, sin embargo, se desarrolla en un contexto de producción colectiva, donde las comunicaciones compartidas actúan como medios fundamentales para su transmisión.

El concepto de representaciones sociales se basa en la premisa de que los individuos no sólo actúan de acuerdo con sus conocimientos y creencias individuales, sino que también lo hacen influenciados por las normas y valores que se comparten en los grupos sociales a los que pertenecen y se identifican. Por tanto, las representaciones se constituyen y comparten colectivamente, lo que implica que son el resultado de procesos de comunicación, negociación y consenso entre los miembros de una sociedad; se caracterizan por ser estructuras dinámicas y por consiguiente multifacéticas pues involucran

tanto elementos cognitivos como afectivos; asimismo, incluyen conocimientos, creencias, actitudes, valores, estereotipos, imágenes y emociones que las personas tienen acerca de ciertos temas o dominios de la realidad social que tienen un impacto en la forma en que las personas piensan, sienten y actúan, e influyen en sus percepciones, decisiones y comportamientos. Al respecto, [Moscovici \(1979\)](#), señala que “su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un mundo exterior” (p. 33).

Al respecto Moscovici, (2000) señala que:

las representaciones sociales deben verse como una forma específica de comprender y comunicar lo que ya sabemos (...) ocupan una posición curiosa, en algún lugar entre los conceptos, que tienen como objetivo abstraer el significado del mundo e introducir en él, y las percepciones, que reproducen el mundo de una manera significativa. (p. 31)

Según lo anterior, en la vida cotidiana de las personas contribuyen a organizar y comprender el mundo social al permitirles dar sentido a la realidad que les rodea.

En este mismo tenor, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada, concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. ([Jodelet, 1986](#), p. 473)

Acorde con lo anterior, las representaciones sociales y la identidad están estrechamente entrelazadas en la psicología social, formando una red compleja de interacciones que influyen en la forma en que las personas perciben y participan en el mundo social que las rodea.

La intersección entre la identidad docente y las representaciones sociales constituye un campo de investigación y reflexión en la educación que abarca una diversidad de dimensiones profundas y amplias. En este contexto, la identidad docente se configura como un constructo multifacético que va más allá de una mera amalgama de roles y funciones profesionales. Se trata de una construcción dinámica y en constante evolución que se teje a partir de experiencias personales, valores arraigados, creencias pedagógicas, y la interacción con entornos educativos específicos.

Las representaciones sociales, al ser formas compartidas de conocimiento, contribuyen significativamente a la construcción de la identidad docente. Estas representaciones incluyen creencias, valores y símbolos que los miembros de un grupo o sociedad utilizan para dar sentido a su entorno y a la vez, a sus acciones. En este proceso, se establecen categorías que sirven como base para la identificación grupal. Las representaciones sociales, por lo tanto, ofrecen marcos de referencia compartidos que influyen en cómo los maestros se ven a sí mismos en relación con los demás sujetos con los que convive al interior del contexto educativo.

La identidad docente, por ende, no es un ente aislado; está intrínsecamente vinculada a las representaciones sociales que la sociedad en su conjunto posee acerca de la enseñanza, el aprendizaje, y el papel del educador en el entramado social. La identidad social se nutre de estas representaciones compartidas. La conformidad a las representaciones sociales del grupo refuerza la cohesión grupal y fortalece la identidad. Este tejido interconectado se manifiesta en la manera en que los profesores interpretan y asimilan las expectativas sociales, moldeando así sus propias percepciones sobre su función y propósito en el ámbito educativo.

La relación dialéctica entre identidad docente y representaciones sociales se proyecta más allá de la esfera individual, manifestándose en niveles macroestructurales. Las instituciones educativas, como microcosmos de la sociedad, actúan como escenarios donde las identidades docentes se desarrollan y, a su vez, contribuyen a la construcción y reproducción de las representaciones sociales en torno a la educación, influyen en las normas y expectativas dentro de la institución educativa. La normatividad escolar, derivada de las representaciones sociales, guía el comportamiento de los docentes y refuerza su identidad al establecer patrones de conducta aceptables. Las políticas educativas, las corrientes pedagógicas dominantes y las expectativas socioculturales también influyen en la conformación de la identidad docente y, simultáneamente, son configuradas por las representaciones colectivas.

Esta complejidad interconectada lleva consigo consecuencias que trascienden el aula de clases. La valoración social de la profesión docente, la percepción de la calidad educativa y la capacidad del sistema educativo para responder a las demandas cambiantes de la sociedad están íntimamente ligadas a la dinámica entre la identidad docente y las representaciones sociales. Comprender en profundidad esta relación implica explorar no sólo la singularidad de la experiencia del profesor, sino también el entramado sociocultural que configura y es configurado por dicha experiencia. Esta comprensión profunda se erige como fundamento esencial para abordar los desafíos actuales y futuros de la educación desde una perspectiva holística y contextualizada.

Esta interrelación no es estática. La dinámica entre representaciones sociales e identidad docente puede dar lugar a conflictos y cambios dentro del contexto en el que se desenvuelve el maestro. La resistencia a modificar representaciones establecidas puede ser una defensa de la identidad del grupo, mientras que los cambios en las representaciones sociales pueden tener impactos significativos en la forma en que los docentes se identifican y se relacionan con su entorno sociocultural; esta relación se presenta como un tejido intrincado que da forma a la comprensión y participación de las personas en su entorno. Estos conceptos no operan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente en un proceso dinámico y continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo y que contribuye a la complejidad de la vida universitaria y la construcción de la identidad individual y grupal.

La identidad docente comprende el conjunto de creencias, valores, experiencias y expectativas que los maestros construyen a lo largo de su vida profesional y que configuran su visión acerca de su rol como docentes. En el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Parral, esta identidad está fuertemente influenciada por las interacciones sociales que emergen en el entorno educativo y por la percepción de la docencia como una profesión altamente vocacional y comprometida con la formación de futuros profesionales de la educación.

La dimensión personal de la práctica docente que incluye aspectos como la ética, la vocación y la autoimagen del maestro, está íntimamente relacionada con la construcción de la identidad docente.

En este artículo se exploran las representaciones sociales de los docentes de la UPNECH relacionadas con las dimensiones personal e interpersonal de su práctica educativa, y cómo estas están profundamente entrelazadas con la construcción de su identidad profesional.

Metodología

Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque metodológico del estudio es cualitativo e interpretativo, orientado a comprender las experiencias subjetivas de los docentes en relación con su identidad profesional y su práctica docente. Este enfoque permite explorar las representaciones sociales desde la perspectiva de los propios actores, considerando sus experiencias, interpretaciones y contextos sociales. Se optó por un enfoque interpretativo que permitiera captar la complejidad de las representaciones que los maestros tienen sobre la práctica docente y su identidad profesional dado que la manera de concebir al objeto de investigación y su realidad, son acordes al paradigma constructivista bajo el cual el investigador los analiza, al asumirlo como un paradigma emergente que provoca una ruptura con el paradigma tradicional que al comprender

e interpretar los fenómenos sociales encuentra una crisis al impedirle abordar los acontecimientos históricos complejos que cuestionan la existencia de una verdad absoluta.

Desde este enfoque cualitativo interpretativo, se parte de utilizar los elementos de la fenomenología de [Husserl \(2012\)](#), al ser la metodología que reconoce la independencia entre sujeto y objeto en el proceso de conocimiento afirmando que el conocimiento del objeto de estudio se encuentra mediado por las características sociales y personales del observador. De acuerdo con esta metodología, no existe una realidad exterior al sujeto, por lo que se hace necesario indagar dicha realidad de manera profunda en los actores investigados, dado que las representaciones sociales dependen de la manera en la que los actores sociales las perciben; percepción que “...pasa por estar dada inmediatamente” (p. 18) y es ante los ojos que la perciben que se alza la cosa, se ve y se palpa; dicha percepción es dada meramente a través de la vivencia del sujeto que percibe, y es el recuerdo ante la cosa, que llega a la existencia de algo real y al establecimiento de la verdad sobre el ser, una verdad que es producto de la búsqueda constante del conocimiento, detallando las cosas tal y como se presentan a la conciencia, sin recurrir a deducciones ni suposiciones, no afirmando ni negando, sólo describiendo la noesis (el acto de conocer) del fenómeno tal como lo viven, lo sienten o lo perciben los sujetos. Esto es aplicable a la forma en que la cosa trasciende ante la conciencia del sujeto al concebir la realidad como una posibilidad, donde

el auténtico concepto de trascendencia de la cosa, que es norma de toda proposición racional sobre la trascendencia, no cabe sacarlo de ninguna otra parte que no sea el contenido actual y propio de la percepción, o bien (...) [de la] experiencia comprobatoria. La idea de esta trascendencia es, pues, el correlato eidético [referente a la esencia de las cosas no a su existencia ni a su presencia] de la idea pura de esta experiencia comprobatoria. ([Husserl, 2012, p. 109](#))

No obstante, desde la perspectiva del investigador no se desdeñó la posibilidad de encontrar elementos que den cuenta de los significados sociales en las dimensiones externas al sujeto de estudio, pues de no ser así, se habría entrado estaría en una contradicción ontológica con el enfoque bajo el cual se buscó la interpretación y comprensión de los datos.

Las representaciones sociales, desde la perspectiva de Moscovici, se definen por dos componentes, por un lado, su contenido (información y actitud) y por otro, su organización (campo de la representación) que pudiera decirse, es su estructura interna.

Es a partir de la fenomenología empleada en la presente investigación, que ésta lleva al investigador a indagar sobre datos profundos en los sujetos partícipes del estudio, por tanto, los datos a obtener a partir de las premisas de esta metodología fueron del tipo hablado, y son considerados como pedazos de información que dan cuenta de la situación actual que guarda el problema de investigación planteado para la realidad investigada.

La técnica empleada para recopilar la información necesaria para comprender al fenómeno investigado es la entrevista en profundidad que permitió escuchar y recoger los testimonios de viva voz desde sus los protagonistas y actores sociales que expresaron abiertamente sus percepciones y experiencias.

Contexto y sujetos de estudio

Los participantes en la investigación fueron los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Parral.

El grupo de maestros que participaron se conformó por 15 docentes que fueron seleccionados con un criterio de diversidad que abarcó años de experiencia docente, áreas de especialización y trayectorias profesionales que garantizaran una representación variada, se incluyeron a 10 mujeres y 5 hombres con una experiencia docente que oscila entre los 5 y 25 años, así como con diversas áreas de especialización como pedagogía, psicología e ingeniería teniendo 7 de cada 10 de ellos una formación en educación y el

resto, 3 de cada 10, en otras disciplinas. Esta diversidad permitió explorar diferentes perspectivas sobre las dimensiones personal e interpersonal de la práctica docente.

Características del estudio

El estudio se caracterizó por su enfoque interpretativo orientado a comprender la forma en que los docentes de la UPNECH Unidad Parral construyen sus representaciones sobre la identidad profesional y la práctica docente. La investigación se desarrolló bajo un paradigma cualitativo que facilitó la exploración interpretativa de las percepciones y los significados atribuidos por los docentes en su quehacer, centrándose en cómo estos significados se configuran en sus representaciones sociales, lo que permitió a su vez, indagar de manera profunda en los significados que los maestros atribuyen a su rol educativo, abarcando tanto sus experiencias personales como sus interacciones con el entorno académico. Se dio prioridad a la voz de los docentes en el proceso de recolección y análisis de los datos, lo que implicó adoptar un enfoque inductivo donde los participantes jugaran un papel central en la generación de los datos y la construcción del conocimiento, que al mismo tiempo posibilitó la identificación de categorías de análisis emergentes que reflejaron la diversidad de experiencias y formas en que los docentes entienden su identidad y práctica profesional. Se enfatizó en la comprensión de la subjetividad y la dinámica de construcción de sentido en concordancia con el objetivo de captar las dimensiones más profundas y subjetivas de la docencia desde sus dimensiones personal e interpersonal.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se llevó a cabo utilizando el software ATLAS.ti, una herramienta especializada para el análisis cualitativo que facilitó la codificación y organización de la información proporcionada por los docentes a través de las entrevistas en profundidad, y permitió identificar diversos patrones recurrentes en las representaciones de los docentes, así como las categorías que emergieron de los datos. Se adoptó por un análisis temático enfocado en explorar las dimensiones personal e interpersonal de la práctica docente poniendo énfasis en la identificación de creencias, valores y percepciones recurrentes expresadas por los docentes. Este enfoque fue fundamental para comprender cómo las experiencias individuales y las interacciones sociales influyen en la construcción de la identidad profesional y las prácticas educativas de los maestros. Este análisis temático no sólo tuvo como objetivo identificar categorías de forma superficial, sino que profundizó en la relación entre las distintas dimensiones, permitiendo una visión integral de los factores que configuran la práctica docente desde sus dimensiones personal e interpersonal.

Este proceso de análisis se desarrolló en varias etapas que permitieron una interpretación detallada y progresiva de los datos. En la primera etapa se realizó una lectura exhaustiva y minuciosa de las transcripciones de las entrevistas; en la segunda etapa se procedió a hacer la codificación abierta, se asignaron códigos a los fragmentos posteriormente, se procedió a realizar la codificación abierta y, finalmente, se organizaron las categorías con el propósito de tener una interpretación más profunda de los datos, dando como resultado de su sistematización, las siguientes categorías y sus respectivas subcategorías:

1. Valores y creencias en la práctica docente
 - a. Responsabilidad y honestidad
 - b. Respeto y empatía
 - c. Compromiso y vocación
2. Expectativas previas a la docencia y su transformación
 - a. Reflexión y desarrollo profesional
 - b. Formación continua y apoyo institucional
3. Influencia de la formación profesional y experiencias familiares

- a. Habitus y prácticas educativas
- b. Transmisión cultural y valores
- 4. Gestión de conflictos y desafíos en sus relaciones interpersonales
 - a. Comunicación efectiva y resolución de conflictos
 - b. Flexibilidad y adaptabilidad
- 5. Identidad docente
 - a. La pasión por enseñar y la vocación docente
 - b. Valores y creencias personales
 - c. La identidad docente como un proceso dinámico y en evolución
 - d. El rol de las emociones y las creencias personales en la identidad docente
 - e. Influencia cultural y contextual
 - f. Integración de la identidad personal y profesional
- 6. Importancia del papel del maestro en la vida de sus estudiantes
 - a. Enseñanza desde el corazón
 - b. Impacto en el desarrollo integral de los estudiantes
- 7. Desafíos principales en la docencia
 - a. Motivación y compromiso de los estudiantes
 - b. Adaptación a diferentes estilos de aprendizaje
 - c. Colaboración y trabajo en equipo

Resultados

Los resultados del estudio revelan aspectos clave sobre cómo las representaciones sociales y la identidad docente influyen en la práctica educativa. Se encontraron factores que configuran la manera en que los maestros entienden su vocación, integran sus valores éticos y gestionan las relaciones interpersonales en el aula. Estos hallazgos muestran cómo la construcción de la identidad profesional está vinculada a la forma en que los docentes perciben y enfrentan los desafíos cotidianos en su entorno educativo.

La identidad docente emerge como un factor central en la construcción de las representaciones sociales sobre la práctica educativa, configurándose como un proceso en constante evolución, influido por la trayectoria profesional, las interacciones con los estudiantes y colegas, y las experiencias personales de los docentes.

Los hallazgos sugieren que esta identidad no es un constructo estático, sino que se moldea y reconfigura a lo largo del tiempo, en respuesta a las demandas contextuales y sociales, estos hallazgos concuerdan con la teoría de [Day \(2002\)](#), quien sugiere que la identidad, es un proceso dinámico y continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo y dicha identidad está profundamente influenciada por las representaciones sociales que los maestros han internalizado.

Las teorías de [Schön \(1992\)](#), destacan la importancia de la reflexión continua para el desarrollo profesional, lo cual se refleja en los resultados: los docentes han transformado sus expectativas a lo largo de su trayectoria, integrando una perspectiva más reflexiva y éticamente comprometida, ejemplo de ello es parte de la entrevista de una de las docentes quien dijo: “mi práctica debe ser congruente entre el decir y el hacer, así como también necesita ser autorreflexionada a fin de que refleje a través de ella mis valores e ideología”.

Desde el inicio de su carrera e incluso mucho antes, los docentes internalizan un conjunto de creencias y valores que se transforman a través de las vivencias y los desafíos cotidianos, como lo da a conocer el relato de una de las maestras que expresa: “a lo largo de mi vida recibí una educación centrada en los valores de responsabilidad y autodisciplina que me han generado constantes conflictos con los estudiantes y que constantemente evalué y ajusto a mi práctica docente en respuesta a las dinámicas que se dan en el aula y con el propósito de alinearme mejor a las necesidades y características de los estudiantes”. Estos valores forman la base de su dimensión personal en la práctica educativa, donde los aspectos éticos y morales cobran un papel central, un ejemplo de ello es la narración de otro de los docentes que señala: “mi práctica docente está guiada por la responsabilidad, la disciplina, la constancia, la honestidad y el máximo esfuerzo”. La docencia es vista como una profesión que demanda vocación, un concepto recurrente en los relatos de los maestros, entendida ésta no sólo como el deseo de enseñar, sino como una responsabilidad moral para guiar y formar a los estudiantes de manera integral. Así, la identidad profesional se construye en torno a la idea de que el maestro es más que un transmisor de conocimiento, es un modelo a seguir que debe encarnar los valores y principios que imparte y que quiere formar en sus estudiantes, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados, quien comenta: “como docente debo ser un ejemplo para mis estudiantes, demostrando siempre respeto, empatía y dedicación en mi trabajo”.

Este sentido de vocación se relaciona estrechamente con las expectativas que los docentes tienen sobre sí mismos y sobre su práctica. La identidad docente incluye una fuerte dimensión reflexiva, donde los maestros cuestionan su desempeño y están en la búsqueda constante de alinearlo con los ideales que sostienen sobre la enseñanza, esto los lleva a una constante evolución de dicha identidad, lo que se encuentra en concordancia con lo mencionado por [Schön \(1992\)](#), quien sostiene que la reflexión constante sobre la práctica docente es crucial para el desarrollo profesional y personal de los educadores. Esta reflexión interna es una fuente de motivación y, al mismo tiempo, una fuente de tensión acompañada por las condiciones laborales o sociales que a menudo limitan su capacidad para cumplir con esos ideales. Esto pone de manifiesto la relación dialéctica entre la construcción de la identidad profesional y las demandas externas.

Por su parte, la dimensión personal de la práctica docente se define como una serie de creencias y valores que los maestros han adquirido y consolidado a lo largo de su trayectoria profesional. En este sentido, la ética profesional ocupa un lugar central. Los docentes entrevistados subrayaron que la responsabilidad ética que conlleva la enseñanza no se limita a la transmisión de contenido académico, sino que incluye el compromiso con el desarrollo integral del estudiante, siendo percibido éste último como un deber deontológico fundamental para el éxito de la enseñanza. Este enfoque ético está profundamente vinculado a la identidad personal del maestro que percibe la enseñanza como una extensión de sus propios valores y principios.

Además, la vocación se percibe como un eje estructural de la dimensión personal. La mayoría de los docentes concibe la enseñanza como un proyecto de vida, que trasciende la simple profesión. Este sentido de vocación está vinculado a la creencia de que el impacto educativo va más allá del aula, influyendo en la formación de la ciudadanía y el desarrollo social. Esta vocación, que es más que una mera inclinación o predisposición hacia la profesión es una fuerza interna que infunde significado y propósito a la labor docente, que a su vez, orienta las acciones y decisiones de los maestros, a la que [Day \(2002\)](#) denomina pasión por la enseñanza y que resulta ser un componente fundamental y esencial de la identidad docente y que se hace evidente en discursos como el de uno de los maestros entrevistados quien comenta que son precisamente “esa pasión por la enseñanza y mi disposición para adaptarme a cada una de las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes, las que continuamente guían mi desempeño en el aula”.

La práctica docente se convierte entonces en una expresión de la identidad personal, donde los docentes integran su personalidad, experiencias de vida y creencias en su labor cotidiana.

Esta representación social de la docencia como una vocación ética y moral, no está exenta de desafíos. Algunos de los docentes entrevistados experimentan una disonancia entre sus ideales vocacionales y las demandas institucionales o las limitaciones sistémicas, lo que genera tensiones en su identidad profesional. Este conflicto entre la realidad y el ideal vocacional es un factor crucial que influye en la autoeficacia del maestro y en su satisfacción profesional.

En relación a la dimensión interpersonal de la práctica docente, esta se refiere a las interacciones que los maestros establecen con sus estudiantes, colegas y el entorno institucional. En los hallazgos se encontró que los docentes ven la calidad de sus relaciones como un factor determinante para el éxito de su labor educativa. Las relaciones interpersonales no sólo afectan el clima del aula, también influyen en la identidad docente de manera significativa.

Las representaciones sociales sobre las interacciones en el aula, tal como lo destaca [Gordon \(1974\)](#), subrayan la importancia de una comunicación efectiva con los estudiantes; esta práctica de comunicación y escucha activa propuesta por el autor, se refleja en el testimonio de uno de los docentes, quien al entrevistarlos menciona: “procuró brindarles confianza para que me cuenten su versión de los hechos escuchándolos con atención, respeto y sin hacer juicios”. Los docentes identifican la empatía, el respeto mutuo y la comprensión como pilares fundamentales para establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, un ejemplo de ello lo da otro de los docentes al afirmar que “es importante mostrar empatía hacia las necesidades y sentimientos de mis estudiantes y/o compañeros docentes, con ello se genera un ambiente de trabajo más relajado y favorable”. En este sentido, el rol del maestro no es únicamente transmitir información, también lo es el actuar como facilitador del desarrollo emocional y social de sus alumnos, la narrativa que uno de los docentes hace en relación con esto es: “mi papel como maestro de la UPNECH Unidad Parral es de gran importancia en la vida de los estudiantes que desean ser futuros docentes. Como maestro no solo debo enseñar los conceptos y habilidades técnicas necesarias para el ejercicio de la práctica docente, sino también debo proporcionar orientación y apoyo emocional”.

El estudio reveló que las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes son bidireccionales y tienen un impacto directo en la autoimagen y la identidad del docente. Los maestros reportan que su percepción de éxito profesional está influenciada por el nivel de compromiso que logran con sus estudiantes. Si los estudiantes responden de manera positiva, los docentes se sienten más realizados y reconocen su identidad profesional como fortalecida. En contraparte, el que los estudiantes no muestren interés o que se presenten conflictos interpersonales, puede influir negativamente en la motivación y la autoeficacia del docente, lo que lleva a una erosión de la identidad profesional, tal como lo narra una docente al decir: “esos ejercicios de querer salirse con la suya [...] me parecen inconvenientes, tanto docentes cuando nos criticamos los unos a los otros o como el maestro que guía al alumno para afectar a un compañero ya sea por cuestiones personales, laborales o políticas, esas cosas no van en mi persona y creo que es algo negativo que genera el desánimo en quien lo recibe”.

Otro aspecto importante de la dimensión interpersonal es la colaboración entre colegas. Los docentes señalaron que las dinámicas de apoyo y las relaciones de confianza entre colegas son cruciales para su desarrollo profesional y para la consolidación de su identidad. La colaboración no sólo refuerza el sentido de pertenencia de una comunidad educativa, sino que, a su vez, fomenta un aprendizaje continuo donde los maestros intercambian estrategias, reflexiones y recursos que mejoran su práctica docente.

A lo largo del estudio también emergieron de los datos varios desafíos que inciden de manera negativa en la construcción y mantenimiento de la identidad docente. Los desafíos que enfrentan los docentes son la falta de motivación y compromiso de los estudiantes, la necesidad de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y la colaboración efectiva con colegas. Todos ellos reflejan la complejidad de la práctica educativa y requieren estrategias de una comunicación efectiva, empatía, flexibilidad y trabajo en equipo. Al abordar estos desafíos, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje más positivo y efectivo.

Los docentes también identificaron la necesidad de desarrollo profesional continuo como una vía para mantener y reforzar su identidad profesional. La actualización pedagógica y la reflexión crítica sobre su propia práctica son vistas como elementos esenciales para enfrentar los desafíos contemporáneos de la enseñanza, esto se puede ver en el argumento de uno de los docentes entrevistados, quien dice: “mi mayor desafío ha sido entender que la docencia es un proceso de mejora continua, de búsqueda, de trabajo, de comprender que la educación es un punto medular en nuestro país y que si lo veo superficialmente, no dejaré de hacer lo mismo que ya hay... entonces, ese es mi reto, prepararme constantemente para ello”. No obstante, y pese a ser conscientes de esta necesidad, algunos de los maestros señalaron que las oportunidades para el desarrollo profesional suelen ser limitadas, lo que refuerza la sensación de estar atrapados entre las exigencias institucionales y su deseo de mejora personal y profesional.

Conclusión y discusión teórica

El análisis de los resultados evidencia que la identidad docente y las representaciones sociales sobre la práctica educativa están profundamente interconectadas. Esto coincide con los planteamientos de [Moscovici \(1979\)](#), quien conceptualiza las representaciones sociales como sistemas de creencias compartidos que permiten a los individuos otorgar sentido a sus experiencias y actuar en consecuencia dentro de su contexto. En este caso, los docentes de la UPNECH Unidad Parral construyen y refuerzan su identidad en torno a una noción de vocación y compromiso ético que trasciende las habilidades técnicas de enseñanza, dotando a su labor de un significado más profundo. Esta visión concuerda con las ideas de [Day \(2002\)](#), quien destaca que la identidad no solo abarca las competencias profesionales, sino también los valores y principios éticos que guían la enseñanza.

Sin embargo, mientras la teoría de Day pone énfasis en la tensión entre las demandas externas y la identidad profesional, los resultados de este estudio subrayan cómo los docentes intentan integrar estas demandas con sus ideales vocacionales. Aunque enfrentan desafíos personales e institucionales, los maestros en este contexto no solo resisten dichas presiones, sino que utilizan la vocación como el eje central que le da sentido a su rol profesional. Esto revela una perspectiva resiliente que, si bien está alineada con las teorías clásicas, enfatiza el papel activo del docente en la negociación de su identidad frente a condiciones adversas.

La dimensión personal de la práctica docente, caracterizada por la autoimagen del maestro y su relación con los valores éticos y morales, emerge como un componente esencial en esta construcción de identidad profesional. Este hallazgo refuerza las propuestas de [Hargreaves \(2003\)](#), quien argumenta que las emociones, creencias y valores personales de los docentes son fundamentales para la efectividad de la enseñanza. Los resultados del estudio demuestran que la dimensión personal no influye únicamente en las prácticas pedagógicas, sino que también guía las relaciones interpersonales dentro del aula, un aspecto que Hargreaves considera crítico para crear un ambiente de aprendizaje efectivo.

No obstante, mientras que la teoría subraya que estas relaciones se ven afectadas por factores contextuales, los resultados indican que las interacciones con los estudiantes funcionan como un refuerzo positivo de la identidad profesional del docente. Estas interacciones no sólo facilitan el aprendizaje sino que a su vez, validan el sentido de ser del maestro, consolidando su autoimagen como una figura clave en el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque destaca una dimensión bidireccional en las relaciones interpersonales: los docentes moldean a los estudiantes, pero al mismo tiempo, son transformados por las respuestas y comportamientos de estos, lo que amplía las ideas propuestas por [Fierro, Fourtoul y Rosas \(1999\)](#).

El estudio también pone de manifiesto la necesidad de promover programas de formación docente que vayan más allá de las competencias técnicas y aborden dimensiones profundas de la identidad profesional. En este mismo tenor y siguiendo las ideas de [Bourdieu \(2012\)](#), para superar la dicotomía entre lo teórico y lo práctico, la institución debe promover espacios de formación que combinen el análisis y la reflexión crítica de los habitus docentes y de las prácticas educativas, y a su vez, brindar la

oportunidad al docente de aplicar estos conocimientos en un contexto real, lo anterior podría verse reflejado en una transformación significativa de la enseñanza. Los hallazgos refuerzan esta idea, señalando que los programas de formación docente deben incluir espacios colaborativos que permitan a los maestros cuestionar sus creencias, compartir experiencias y construir colectivamente un sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa dado que, dichas creencias pueden llegar a representar un obstáculo en la práctica.

Si bien la teoría enfatiza la necesidad de una formación técnica, los resultados sugieren que el fortalecimiento de la identidad docente es igualmente esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación. Los docentes de este estudio no sólo valoran el aprendizaje técnico, reconocen a su vez la importancia de consolidar su vocación y sentido ético como herramientas clave para el ejercicio profesional en contextos sociales y educativos complejos.

Empero estas concordancias, también se identifican diferencias importantes entre los resultados del estudio y las teorías clásicas que lo sustentan, ejemplo de ello son las siguientes: mientras [Day \(2002\)](#), enfatiza la erosión de la identidad docente debido a las presiones externas, los docentes de la UPNECH Unidad Parral muestran una resiliencia activa, utilizando su compromiso ético y vocacional como un contrapeso frente a las demandas institucionales. Esto sugiere que, aunque las estructuras contextuales influyen en la identidad profesional, el sentido de propósito individual y la interacción interpersonal, desempeñan un papel crucial para mantener la motivación y el bienestar de los docentes.

Asimismo, las propuestas de Moscovici sobre las representaciones sociales destacan la importancia del entorno en la configuración de los significados compartidos. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que las representaciones sociales de los docentes no sólo se ven influenciadas por su contexto, también reflejan una negociación activa entre los ideales personales y las expectativas externas. Esto amplía la teoría, sugiriendo que los docentes son agentes activos en la reconfiguración de su identidad y práctica educativa.

En conclusión, este estudio no sólo subraya la importancia de reconocer y fortalecer la identidad docente como un componente clave para la sostenibilidad de la práctica educativa, también destaca la necesidad de integrar enfoques más humanos y reflexivos en los programas de formación profesional. La incorporación de las dimensiones personal e interpersonal en la formación docente sugeridas por [Fierro, Fourtoul y Rosas \(1999\)](#), podría enriquecer la calidad educativa y promover un ambiente más colaborativo y solidario en las instituciones educativas. En última instancia, la educación reflexiva, humana y resiliente que proponen los resultados de este estudio puede servir como un modelo para hacer frente a las crecientes demandas de la enseñanza contemporánea, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes en su desarrollo integral.

Referencias

- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers On Social Representations*, 9.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. (Original publicado en 1966).
- Bourdieu, P. (1986). *Forms of Capital*. In J. Richardson, Greenwood.
- Bourdieu, P. (2000a). *Los usos sociales de la ciencia*. (Original publicado en 1977).
- Bourdieu, P. (2000b). *Cosas dichas*. (Original publicado en 1987).
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros. (Original publicado en 1972).
- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Day, C. (2002). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- Day, C. (invierno 2012). Introduction— New Lives of Teachers: Reflective Stances and Persistent Learning. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.

- Delgado, A. (2017). La identidad social desde una sociología aplicada. *Iberoamérica* (3), 99-120.
- Durkheim, É. (2019). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Colofón, S. A. (Original publicado en 1912).
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Epstein, A. L. (2005). *Etnicidad e identidad*. En M. Camus, *Las ideas detrás de la etnicidad: una selección de textos para el debate* (83-106). Obra publicada por su autor en 1978).
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Galak, E. (2015). Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 8(15), 133-144.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(núm. especial), 77-99.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. Wyden Books.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. (1ª ed.). Herder Editorial. (Obra original publicada en 1907)
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Morata, S. L. (Original publicado en 1968).
- Jodellet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1984).
- Jodellet, D. (1989). *Les représentations sociales*. (1ª ed.). Press Universitaires de France.
- Jodellet, D. (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En T. Rodríguez Salazar, M. d. García Curiel (Coords.) y UDG (Ed.). *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 191-217). CUCSH-UDG.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver: El análisis de datos en investigación cualitativa*. Centro Pedagógico de Durango.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2004). *Maneras de descubrir: La recopilación de los datos en la investigación cualitativa* (1ª ed). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Montiel, G. G. (2015). Serge Moscovici in memoriam. *Cultura Y Representaciones Sociales*, 9(18), 229-232.
<https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/365>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S. A. (Obra original publicada en 1961).
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J.P. Forges (Ed.), *Social Cognition. Perspectives on every day understanding*. (pp. 181-209). Academic Press.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós Ibérica, S. A. (Obra original publicada en 1984).
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations, Explorations in Social Psychology*. Polity Press. (Obra original publicada en 1984).
- Moscovici, S. (julio-diciembre de 2001). Conciencia social y su historia. (UAM, Ed.) *Polis 99. Estudios Psicosociales, Sociológicos y Políticos*, 18(2), 17-40. (Original presentado en la Segunda Conferencia sobre Estudios Socioculturales de Ginebra, en septiembre de 1996).
- Organización de Estados Iberoamericanos (s.f.). *IBERTIC/Entrevistas en profundidad: guía y pautas para su desarrollo*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Editorial Herder.

Análisis identitario en la literatura chicana de Gloria Anzalúa y Tomás Rivera: Resistencia y transformación en ambientes transculturales

[en] Identity analysis in the Chicana literature of Gloria Anzalúa and Tomás Rivera: Resistance and transformation in cross-cultural environments



Efrén Eduardo Corral Ochoa

Universidad Autónoma de Chihuahua



José Luis Jáquez Balderrama

Universidad Autónoma de Chihuahua



Laura Patricia Murguía Jáquez

Universidad Autónoma de Chihuahua



Ofelia Torres Rodríguez

Universidad Autónoma de Chihuahua

Recibido: 2024/08/15

Aceptado para su publicación: 2024/10/11

Publicado: 2024/12/13

RESUMEN

El objetivo del presente análisis es examinar cómo ambas obras articulan la identidad chicana, revelando las experiencias compartidas y los elementos de resistencia que surgen en la intersección de estas culturas, utilizando la metodología de la literatura comparada, analizando los textos de: *Y no se lo tragó la tierra* de Tomás Rivera y *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* de Gloria Anzaldúa, a través del análisis de las obras de Tomás Rivera y Gloria Anzaldúa, que se centra en los elementos narrativos que definen la experiencia chicana y en cómo estas obras reflejan la complejidad de una identidad que se forja en la intersección de dos culturas. Ambas obras subrayan la importancia de la comunidad y la memoria en la formación de una identidad resistente y transformadora. En un mundo que constantemente busca definir y limitar las identidades, ...*Y no se lo tragó la tierra* y *La frontera* ofrecen una visión poderosa de la identidad como un espacio de lucha, creatividad y libertad, donde las fronteras no son muros inquebrantables, sino espacios de oportunidad para la reinención personal y colectiva.

PALABRAS CLAVE

Identidad, Literatura chicana, Gloria Anzaldúa, Tomás Rivera, cultura fronteriza, cultura mexicano-estadounidense.

ABSTRACT

The purpose of this analysis is to examine how both works articulate Chicano identity, revealing the shared experiences and elements of resistance that arise at the intersection of these cultures, using the methodology of comparative literature, analyzing the texts of: *Y no se lo tragó la tierra* by Tomás Rivera and *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* by Gloria Anzaldúa, through the analysis of the works of Tomás Rivera and Gloria Anzaldúa, which focuses on the narrative elements that define the Chicano experience and how these works reflect the complexity of an identity that is forged at the intersection of two cultures. Both works underscore the importance of community and memory in the formation of a resilient and transformative identity. In a world that constantly seeks to define and limit identities, ...*Y no se lo tragó la tierra* and *La frontera* offer a powerful vision of identity as a space of struggle, creativity, and freedom, where borders are not unbreakable walls, but spaces of opportunity for personal and collective reinvention.

KEYWORDS

Identity, Chicano literature, Gloria Anzaldúa, Tomás Rivera, border culture, Mexican-American culture.

Como citar (APA 7ª Edición):

Corral, E. E., Jáquez, J. L., Murguía, L. P. y Torres, O (2024). Análisis identitario en la literatura chicana de Gloria Anzaldúa y Tomás Rivera: Resistencia y transformación en ambientes transculturales. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 6(12), 65-80. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v6i12.1787>

Introducción

La identidad chicana es un fenómeno cultural rico y multifacético que refleja las complejas intersecciones entre la herencia mexicana y la experiencia estadounidense. En este contexto, dos obras fundamentales se erigen como faros que iluminan las luchas, los sueños y las contradicciones de esta identidad: ...Y no se lo tragó la tierra de [Tomás Rivera \(1971\)](#) y *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* de [Gloria Anzaldúa \(1987\)](#). A través de sus narrativas, ambos autores invitan a explorar no solo el dolor y la resistencia que caracterizan la vida en la frontera, sino también la búsqueda de una voz auténtica en un mundo que a menudo se siente ajeno.

La obra de Rivera, con su prosa poética y profundamente emotiva, nos sumerge en la vida de los trabajadores migrantes, resaltando el impacto de la discriminación y la lucha por la dignidad. Por otro lado, Anzaldúa desafía las fronteras físicas y metafóricas, proponiendo una nueva forma de ser y de entender la identidad que trasciende las divisiones tradicionales entre culturas.

En el análisis se muestra, cómo ambas obras articulan la identidad chicana, revelando las experiencias compartidas y los elementos de resistencia que surgen en la intersección de estas culturas. Al hacerlo, se busca comprender la complejidad de ser chicano en un mundo binario y de igual manera celebrar la riqueza que esta identidad aporta a la narrativa estadounidense contemporánea. Con esta exploración, se espera contribuir a un diálogo más amplio sobre la identidad, la pertenencia y la transformación en un paisaje cultural en constante cambio.

La relevancia del tema de la identidad chicana, tal como se explora en las obras de Tomás Rivera y Gloria Anzaldúa, radica en varios aspectos cruciales: primero, la identidad y autorreconocimiento, segundo, el impacto socioeconómico y político, tercero, la resistencia cultural, cuarto, la diversidad en la narrativa americana y, por último, la interseccionalidad.

Al abordar estos textos, se busca destacar la relevancia de la sociedad chicana en el discurso cultural y social estadounidense. La identidad chicana no es solo una respuesta a la discriminación, sino también una celebración de la riqueza cultural que contribuye al tejido social del país. Al explorar cómo la identidad chicana se adapta y se transforma en respuesta a su entorno, se pone de manifiesto la vitalidad y la resistencia de esta comunidad, así como su capacidad para influir en la cultura y la política estadounidense.

En última instancia, este análisis busca proporcionar una comprensión más profunda de la identidad chicana y su papel en la sociedad contemporánea. A través de un estudio crítico de las obras de Rivera y Anzaldúa, se espera contribuir a un diálogo que reconozca y celebre la diversidad, enfatizando la importancia de la identidad chicana como un componente esencial de la narrativa estadounidense. Esta exploración no solo enriquece el campo de estudio de la literatura chicana, sino que también promueve un entendimiento más inclusivo y matizado de la identidad en un mundo globalizado.

Identidad en la literatura chicana de Gloria Anzaldúa y Tomás Rivera

En la literatura chicana es fundamental analizar cómo dos de las figuras más representativas de la literatura chicana, Gloria Anzaldúa y Tomás Rivera, exploran la identidad a través de sus respectivas obras. Ambos autores trabajan desde el concepto de mestizaje y la experiencia chicana, aunque desde perspectivas diferentes y con enfoques particulares por una parte la identidad mestiza de Anzaldúa en *Borderlands/La Frontera* y la identidad de los personajes de Rivera en *Y no se lo tragó la tierra*.

La identidad es un concepto complejo y multidimensional que abarca la forma en que los individuos y los grupos se perciben a sí mismos y son percibidos por los demás. En el contexto de la literatura chicana, la identidad es un tema central que explora la intersección entre lo personal, lo cultural, lo social y lo histórico, especialmente dentro de la experiencia de los chicanos en los Estados Unidos.

La identidad es un concepto multifacético que abarca aspectos individuales, colectivos, culturales, lingüísticos, de género, sexuales, históricos y políticos. La literatura chicana ofrece una plataforma para explorar cómo los personajes construyen su identidad en un contexto de mestizaje y fronteras, y cómo luchan por reconciliar las tensiones entre dos mundos culturales y lingüísticos. La literatura no solo da voz a estas experiencias, sino que también articula una identidad en constante transformación, marcada por la resistencia, la creatividad, y la afirmación de la existencia chicana, la cultura nos indica de dónde venimos, como distinguimos el bien del mal, como nos divertimos, en qué creemos, etc.

[Molano \(2007\)](#), menciona que “la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad vaya más allá de las fronteras físicas (los emigrantes como uno de los casos más recurrentes), el nacimiento del concepto se encuentra con frecuencia ligado a un territorio según estudios antropológicos y sociológicos” (p. 73). Estas definiciones nos reafirman que los rasgos y la conciencia son los que construyen la identidad de las personas tanto individual como en colectividad.

Otro rasgo de la identidad, según [Mena \(2014\)](#), es la teoría de las identidades la cual es una relación teórica-empírica entre diferencia e integración que se estudia tomando en cuenta que la identidad, desde el constructivismo, involucra una dialéctica de continuidad y cambio en la que se construyen límites, pero se conciben transformaciones producto de la interacción social; las cuales son dinámicas que en la inmigración se complejizan dependiendo del entorno donde se sitúa el sujeto. Esto puede interpretarse en diferenciaciones con la sociedad de acogidas más o menos marcadas, conflictivas o complejas.

Al entrar en contacto con las personas que viven en carne propia la migración, con quienes dejan de lado su hogar para ir a emprender una nueva vida lejos de carencias, nos damos cuenta de los cambios o fenómenos que se generan en sus identidades. Lo que los lleva cuestionarse su identidad, cuando no se sienten pertenecientes a ningún lado.

Con respecto a la identidad enfocada en el chicanismo, el cual es el objeto de estudio, de acuerdo con [Cantero \(2003\)](#) en la sociedad estadounidense actual, con su principal característica que está siempre cambiante y con múltiples facetas, presenta una diversidad de nuevas preguntas para las cuales el pasado no puede habernos preparado de manera conveniente. El semblante de los Estados Unidos ya no es homogéneo y como resultado de este proceso, que es introducido de manera constante en nuestra conciencia, debemos indagar un nuevo tipo de arte y discurso. Considerando esto que se traduce en una búsqueda de nuevos valores, donde diferentes autores han salido a la luz ofreciendo sus puntos de vista particularmente a este problema de identidad cultural y discurso lingüístico.

Es necesario recalcar que a esta literatura la caracteriza la búsqueda que los chicanos hacen constantemente para una aceptación en la sociedad, ya que se han visto discriminados en el país de “las oportunidades” y hasta incluso en su propio país de origen.

La identidad del Chicano en la Literatura

La patria es la que nos persigue al cruzar las fronteras ya que esto es parte de nosotros, de nuestra identidad, la cual es definida como: “el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia” ([Molano, 2007, p. 73](#)). Esto es que la identidad es un sentimiento de ser parte de algún sector social, un grupo, etc. que hace frente en la sociedad.

El camino de los chicanos ha estado en una constante lucha de saber quiénes son en realidad, si ellos viven en el limbo entre dos culturas, que al encontrarse de frente a estas dos culturas, a los chicanos no les queda más que comenzar a aceptar su cultura madre y cultura adoptiva y generar estos estereotipos en el emigrante mexicano que cruza a los Estados Unidos.

La identidad es un tema central tanto en *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* de Gloria Anzaldúa como en *... y no se lo tragó la tierra* de Tomás Rivera. Ambos autores abordan la identidad desde perspectivas marginalizadas, explorando las experiencias de las comunidades chicanas en el contexto de la frontera y las migraciones.

Tanto Anzaldúa como Rivera exploran las complejidades de la identidad chicana desde sus respectivas perspectivas literarias. Anzaldúa introduce la idea de la "Nueva mestiza", una identidad híbrida y transformadora, mientras que Rivera resalta la construcción de identidad a través de la experiencia colectiva de los migrantes. Ambos autores ofrecen enfoques únicos y complementarios sobre la identidad chicana, influyendo en los estudios literarios contemporáneos.

...Y no se lo tragó la tierra de Tomás Rivera

Antes de comenzar con el análisis identitario en la obra *...Y no se lo tragó la tierra* del autor Tomás Rivera, es importante recalcar que la obra, *Y no se lo tragó la tierra* (1971) la cual ganó el primer premio Quinto Sol, nace de las vivencias que el autor sufre a lo largo de su vida, de sus experiencias laborales y migratorias, brindándole un significado más a lo que se escribe. Algunas de las obras chicanas más importantes en que el tema de la búsqueda de la identidad y sus motivos aparecen en primer plano, en este caso es *...Y no se lo tragó la tierra*. Darse cuenta de que se carece de algo, de que algo que antes se tenía ya no se tiene, es, por supuesto, la raíz de la cual brota toda búsqueda. Consecuentemente tomar conciencia de sí mismo, de su circunstancia respecto a la de otros, un reconocimiento a su otredad es la condición de la búsqueda de identidad del chicano en la literatura.

Identidad en ...Y no se lo tragó la tierra

Ante la imagen de su condición, el chicano trata de evadir esa realidad de varias maneras, y esto ya significa una búsqueda de la identidad. En *...Y no se lo tragó la tierra*, los personajes experimentan un conflicto interno constante entre la tierra, su herencia cultural mexicana y las presiones que enfrentan para adaptarse al contexto estadounidense. Los migrantes están atrapados entre dos mundos, luchando por mantener sus raíces mexicanas mientras son forzados a adaptarse a las difíciles condiciones laborales y sociales en los Estados Unidos.

Es conveniente citar a [Esteban \(2005\)](#), cuando dice:

la Tierra es una parte fundamental para comprender la obra de Rivera, pues actúa como la fuerza capaz de mantener y sustentar a las diversas generaciones de chicanos, al mismo tiempo que se presenta como un elemento hostil y esclavizante (p. 12).

Como podemos observar desde el título de la obra, es posible percatarnos que la tierra tiene un papel fundamental no solo en su situación en particular, sino en la de los chicanos que a lo largo del tiempo han estado involucrados en situaciones similares.

La brevedad de la obra contrasta con su inmenso contenido, por su estructura poco habitual, y que combina una aparente sencillez tanto argumental como de lenguaje, con una enorme profundidad de discurso sobre la construcción de la identidad chicana. Es una historia de corte realista y dramático, no exento de costumbrismo con un trasfondo de crítica social.

En cuanto a los temas que trata la obra, se pueden sintetizar en cuatro aspectos generales, como lo son: el trato hacia el chicano, la religión, la educación y el boxeo (muy importantes en México). Estas comparten el espacio para la esperanza, para el augurio de un futuro mejor, y para el sentimiento de

poder superar cualquier adversidad y salir fortalecido de ellas. Estos temas se vinculan a situaciones que se vivían en las décadas de 1940 y 1950, teniendo aún vigencia en la actualidad.

Con respecto al trato del chicano en los campos, estos eran denigrantes, duros y al patrón le importaba poco la salud de sus trabajadores ya que si estos no podían con ello habría más que los sustituya y aceptaran las condiciones del trabajo. Rivera enuncia las enfermedades que llegaron a tener acerca de los malos tratos que sufrían, por estar continuamente expuestos al sol. Tal es el caso como el del título principal de la obra *...Y no se lo tragó la tierra*, donde una familia sufre insolaciones tan fuertes que pelagra la vida de estos campesinos.

En relación con la religión Rivera nos demuestra el cuestionamiento que se tiene hacia esta parte del mexicano que está tan arraigado a la cultura. Como se ha dicho hasta ahora:

La cultura mexicano-americana contiene muchos aspectos importantes de la vida en México, como la importancia de la religión, especialmente con la iglesia católica. En esa cultura, la iglesia católica es parte de la vida diaria para mucha gente y cumple algunos papeles diferentes para las comunidades mexicanas en los EE. UU (Zick, s. f., p. 2). Las costumbres religiosas siempre están presentes a lo largo de esta narrativa que refleja la cultura chicana.

Otro rasgo de la religión es la manera en la que presionan a los niños a adentrarse al catolicismo, pidiéndoles de manera muy temprana el arrepentirse por sus pecados al hacer su primera comunión.

Por lo que se refiere al ámbito escolar narrado en la novela, Rivera enuncia la discriminación presenciada en las escuelas. Desde ser desnudados para revisarles de pies a cabeza y así como ser espulgados. Con gestos de desprecio o repulsión las enfermeras hacían estas “exploraciones” por el motivo que los anglos veían a los descendientes de mexicanos como sucios. Otro rasgo de la cultura chicana heredado de la cultura mexicana son las fotografías, las cuales son un aspecto muypreciado en las familias mexicanas, también nos plantea las distintas profesiones a los que los chicanos aspiran, como lo es operador telefónico o boxeador; los cuales eran actividades mejores pagadas que el campo.

Resistencia y reafirmación de la identidad

Aunque los personajes de *...Y no se lo tragó la tierra* sufren opresión y marginación, Rivera también refleja una fuerte resistencia y reafirmación de la identidad. Los personajes no se resignan pasivamente a su destino, sino que constantemente buscan formas de desafiar su situación y mantener su dignidad.

La resistencia se expresa en la lengua, ya que los personajes alternan entre el español y el inglés, lo que les permite preservar su cultura en un entorno que les exige asimilarse. Esta resistencia lingüística es una parte fundamental de su identidad, ya que les permite mantener sus lazos con el pasado y con su comunidad.

La novela presenta momentos de empoderamiento personal. Ejemplo de ello es le narración que da título a la novela “*...Y no se lo tragó la tierra*”, el niño protagonista llega a una crisis de fe y se cuestiona las creencias religiosas que le han sido inculcadas. Este cuestionamiento de la autoridad y la religión tradicional refleja una resistencia interna y una búsqueda de una identidad más auténtica, basada en su propia experiencia y no en las imposiciones externas. El autor pretende mostrar algo más profundo y revelador; el despertar de la conciencia política del pueblo chicano.

La rebeldía del protagonista, que cuestiona las creencias que le han sido impuestas, es parte del proceso de autoafirmación de su identidad. Esta crisis le permite comenzar a formar una identidad propia, basada en su experiencia personal y no solo en lo que la sociedad o su familia espera de él.

Los personajes luchan contra la explotación económica y la opresión social que sufren como trabajadores migrantes, pero logran resistir a través de la preservación de su cultura, sus creencias y su

lengua. A través de las tradiciones, sus héroes y la solidaridad comunitaria, los personajes encuentran formas de mantener su identidad a pesar de la marginación.

Identidad en *Borderlands/La frontera: The New Mestiza*

La identidad en el chicano no solo oscila en lo mexicano y estadounidense, sino que hay más fronteras además de las físicas, y Anzaldúa se encarga de demostrarlo en su obra. Los aspectos que se desencadenan de la cultura son sus creencias y tradiciones, por ejemplo, de la mexicana podemos decir que, a parte del idioma, la religión se encuentra siempre presente en las familias por generaciones; y esto conlleva una serie de aspectos importantes para Anzaldúa como los roles del hombre y la mujer y también la percepción del género y las preferencias sexuales. Por esto, [Joysmith \(2012\)](#), menciona que la narrativa de Anzaldúa “se encuentra condicionada por las interpretaciones de otros diferentes a ella”. Si bien se ha exaltado un importante tono autobiográfico en la narrativa chicana de Gloria Anzaldúa, que se mueve en lo ‘testimonial’ ([2012, p. 20](#)). Anzaldúa plasma las etiquetas que la sociedad pone en ellos en combinación con experiencias personales. La autora juega y critica con lo que vio y escuchó junto con sus experiencias propias a lo largo de su vida. Además, con esta estructura en su narrativa nos hace evidente el cómo se percibe ella misma y como construye su identidad en su narrativa.

[Anzaldúa \(2012\)](#), particularmente en su obra más conocida ofrece una exploración innovadora de la identidad como un proceso de negociación constante entre culturas, lenguas y sistemas de poder. Introduce el concepto de la "conciencia mestiza", una forma de identidad híbrida que surge en el espacio fronterizo entre México y los Estados Unidos. Para Anzaldúa, la frontera no es solo un espacio geográfico, sino también una metáfora de las tensiones y conflictos internos que enfrentan los individuos que habitan en ese umbral cultural, sostiene que las personas que habitan en estos espacios liminales, particularmente las mujeres chicanas, experimentan una conciencia mestiza, una nueva forma de ver el mundo que incorpora la multiplicidad y la contradicción de sus identidades culturales, lingüísticas y de género.

Antes de abordar la obra *Borderlands/La frontera: the new mestiza* en su totalidad, es imprescindible recapitular sobre lo que se ha escrito con referencia al chicano y a su cultura. Con relación a lo anterior [Juan y García \(2015\)](#), exponen que:

los chicanos se vieron usurpados de su identidad y sustituida por estereotipos, por lo que los escritores chicanos se encaminaron en la búsqueda de la identidad que les había sido robada. Crearon un género propio, una narrativa de la identidad propia. En su literatura, tratan de integrarse en la sociedad anglosajona sin renunciar a sus raíces (p. 10).

Visto de otro modo, a medida que los chicanos fueron privados de externar una identidad propia, adoptaron los estereotipos fijados por el anglosajón. De este modo, los chicanos se dieron la tarea de crear algo que les devolviera esa identidad robada y crearon un género literario con una narración identitaria característica sin dejar de lado sus raíces mexicanas.

Debido al mestizaje de culturas, las narrativas chicanas oscilan entre el español e inglés, ya sea de manera aislada, intercalando idiomas o adoptando palabras inglesas con estructuras en español. Por ello, [Juan y García \(2015\)](#) aluden que “Una de las características de la literatura chicana escrita en inglés es la presencia de palabras y frases españolas en el texto. Lo más interesante, sin embargo, es que se usan palabras inglesas modificadas para darles una estructura española” (p. 12). En otros términos, lo que hace única a esta literatura es la constante intersección del español con el inglés y viceversa, que ha llegado a combinar ambas lenguas tanto morfológica como sintácticamente.

La patria, Aztlán. El otro México

Anzaldúa en el prefacio del libro introduce el tema de las fronteras: la física, psicológica, sexual y espiritual, estas son muy importantes para el desarrollo de la identidad en la cultura chicana. Primero se sitúan en el espacio y después saltan a lo subjetivo, y, para poder llegar a la pregunta: ¿Quién soy? Deben pasar primero por la pregunta: ¿De dónde vengo? Y de esta forma ubicarse con una mayor precisión

identitaria. Hace mención de sus raíces al decir “Soy una mujer de frontera. Crecí entre dos culturas, la mexicana (con gran influencia indígena) y la angla (como miembro de un pueblo colonizado en nuestro propio territorio)” (Anzaldúa, 1987, p. 35). Anzaldúa es producto de una combinación de dos culturas, una de las cuales hace alusión a la cultura imperialista estadounidense, que desde muy temprano en la obra se hace notorio el resentimiento que hay a la “colonización” de Estados Unidos donde antes fue territorio mexicano. La autora indica que se encontró en medio de diversas fronteras, entre ellas, específicamente en su frontera física (texano-mexicana), donde ella se sentía incómoda al vivir entre diferentes contradicciones y los más destacados eran el odio, la ira y la explotación. Estos últimos tres aspectos son factor determinante para la identidad en el chicano como se ha visto históricamente.

Anzaldúa (1987), deja saber que la religión está presente en su vida al mencionar la Pascua, como para los mexicanos es el domingo de resurrección. También hay un énfasis en el color de “la sangre” haciendo alusión a su color de piel y a su vez a su mexicanidad. Además, en el mismo poema se menciona esa barrera que “separa” dos países, continúa demostrando el resentimiento que, desde hace 139 años a este tiempo de publicación, hizo y sigue haciendo daño a los chicanos en Estados Unidos que fueron forzados a adoptar una cultura imperialista que llegó a acudir a las barreras para separar a los “extranjeros” ajenos al país.

Esta frontera la convierte desde algo físico a algo metafórico, ahora lo que divide un pueblo y una cultura también la divide por dentro, siendo que Anzaldúa es una combinación de ambas culturas, es decir, la autora nació y creció en medio de una división de culturas. Esta misma división le causa un efecto de dolor ya que el rencor está presente en el fondo del chicano donde el mexicano se encuentra escondido. Sin embargo, hace crítica directa al hombre blanco y su sentimiento de superioridad al poner barreras separando pueblos.

La autora hace énfasis en lo inútil que es poner barreras ya que es imposible poner muros en el mar y hace referencia a un personaje africano, quien es “...la diosa del mar, de los yorubas, y posee todos los atributos míticos de la Luna” (González, 1976, p. 41).

Aunque el suelo ya no es más propiedad mexicana, en el yace: el espíritu, costumbres y tradiciones que lo preservan mexicano e indígena. También deja una especie de predicción con el tema de recuperar esas tierras, refiriéndose al aspecto de que el mexicano es el que predomina en el sur de Estados Unidos y cada vez se encuentran menos anglos en esta área.

Anzaldúa es la conexión de ambos mundos y menciona al gabacho (estadounidense) y al mojado (mexicano) como los dos extremos de dicho puente; así como también traza esa imagen como de una línea temporal donde el mexicano es su pasado y el estadounidense su presente. De esta manera hace sentido el ver al mexicano que ya nunca más lo fue en un país ahora ajeno y apropiado, y al estadounidense como su ahora y aquí. Luego, la autora se refiere a la Virgen de Guadalupe quien es muy seguida y venerada por los católicos en México a lo largo de su historia.

Se sigue construyendo la identidad del chicano; menciona que el tercer país (los chicanos) es producto del primer mundo (Estados Unidos) y del tercer mundo (México). La herida que hay en esta metáfora consta de la que se hace al poner el muro entre los dos países, la imagen que utiliza con el verbo arañar asemeja esta constante cruza de migrantes que buscan una mejor vida en los Estados Unidos y el migrante que es metaforizado como la sangre o savia llega a formar el tercer país, como el individuo que fusiona las dos culturas transmitiéndolo de generación en generación.

No obstante, el habitante de la frontera además de ser todo lo negativo que se le pueda adjuntar por parte del anglo, también es un intruso; alguien que no pertenece al país. Y por esta razón se les dio un trato despreciable e inhumano, desde violaciones hasta disparos y atacado con gases. De igual manera Anzaldúa expresa que los únicos extranjeros permitidos son aquellos que tienen el poder, los provenientes de Europa: los anglos.

Este pequeño relato dentro de la obra muestra los cuidados que debían seguir para que no se les confundiera con indocumentados. Aunque estos personajes en cuestión eran nacidos en los Estados Unidos, presentaban rasgos mexicanos y, lo único que les diferenciaría, serían los papeles que demostraban la nacionalidad, con los cuales no contaba al momento de la detención. Un aspecto también importante era que algunos de ellos no dominaban el idioma y los hacía perder credibilidad ante las autoridades. Por otro lado, Anzaldúa continúa con la búsqueda de la identidad chicana y se remota a las primeras apariciones humanas en el continente americano:

...los primeros habitantes llegaron cruzando el estrecho de Bering y fueron bajando a pie hacia el sur, cruzando el continente... —restos de los indios antiguos, antepasados de los Chicanos —...En el suroeste de Estados Unidos los arqueólogos han descubierto campamentos de hace 20.000 años pertenecientes a Indios que ocupaban de forma permanente el suroeste o se desplazaban por él. El suroeste, Aztlán —la tierra de las garzas reales, la tierra de la blancura, el paradisiaco lugar de origen de los aztecas (Anzaldúa, 1987, p. 43).

La autora se identifica, se mantiene firme y muy segura de las raíces mexicanas, también de descendencia indígena “los descendientes del pueblo Cochise originario migraron a lo que hoy es México y Centroamérica y se convirtieron en los antepasados directos de muchos de los mexicanos” (Anzaldúa, 1987, p. 43). Esto reafirma el gran apego que Anzaldúa (o los chicanos) tiene(n) con los grupos indígenas y su afinidad con ellos. Así mismo, hace mención de personajes como Huitzilopochtli quien esconde en la historia del asentamiento mexicana aspectos que logró percibir, tales como los simbolismos del águila y la serpiente posando en el nopal.

El destierro/La tierra perdida

Anzaldúa parte del comienzo de la cultura chicana y parte de, como su nombre lo dice, el despojo de sus propias tierras. La rivalidad entre el mexicano y el estadounidense parte de la invasión anglosajona al territorio mexicano, detonando una batalla (batalla de El Álamo) en donde los estadounidenses salen abatidos sintiéndose humillados por los mexicanos. Después los anglosajones cobraron venganza y capturaron a Santa Anna en 1836 con el fin de tomar el territorio tejano, y menciona la autora “los tejanos perdieron su tierra y, de la noche a la mañana, se convirtieron en extranjeros” (Anzaldúa, 1987, p. 46). Esta introducción sirve para poder comprender mejor lo que viene después para los mexicanos antes de convertirse en estadounidenses y luego chicanos.

Además del robo territorial por parte del anglo, el mexicano se siente despojado y humillado de cierta manera ya que con las tierras sería suficiente, pero el estadounidense no se vio satisfecho con la toma de Texas, continuó con su impulso imperialista y tomó Nuevo México, Arizona, Colorado y California, llevándose consigo minas de minerales preciosos. Y de este modo “los norteamericanos empujaron la frontera de Texas hacia el sur...Separados de México, los tejano-mexicanos nativos dejaron de considerar este país como su hogar” (Anzaldúa, 1987, p. 46), ahora los mexicanos que residían en estos lugares tuvieron que aceptar los nuevos términos y seguir adelante. Adoptaron a una cultura y retos nuevos.

Por otra parte, el Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848 dio formalidad a la cesión de territorio mexicano al estadounidense y “La tierra que según el tratado pertenecía a los mexicanos les fue arrebatada poco después por medio de engaños y estafas. El tratado nunca se cumplió y, hasta el día de hoy, no ha habido ningún tipo de restitución” (Anzaldúa, 1987, p. 44). Lamentablemente los pactos que se hicieron en papel fueron ignorados y dio paso a incontables injusticias para los mexicanos que pasaron a ser estadounidenses. No se les trató como tal y el anglosajón siguió destituyendo al mexicano de lo que le pertenecía. Y el mexicano se dolía de esta destitución territorial “*Con el destierro y el exilio fuimos desuñados, destroncados, destripados* —nos jalaban, sacándonos de raíz, nos troncharon, nos evisceraron, nos desposeyeron, separándonos así de nuestra identidad y de nuestra historia” (Anzaldúa, 1987, p. 44). Estas palabras que la autora plasma en el trabajo alude a los sentimientos que escuchó de algún personaje en su vida, reflejan lo que significó para ellos el perder esta batalla contra los anglos y

ahora ser parte de un nuevo país, ajeno al de sus orígenes. Asimismo, marca un antes y un después para la identidad del mexicano en Estados Unidos en su transición al chicano. Las injusticias no pararon ahí, Anzaldúa relata una historia pequeña acerca de unos chicanos que robaron un tren y grupos de justicieros estadounidenses salieron a valer justicia por mano propia y lincharon a los chicanos. También, estos mismos recorrieron libremente el país ahuyentando y amedrentando familias enteras de chicanos sin castigo alguno.

Por otro lado, en la narrativa de Anzaldúa podemos apreciar las malas jugadas que los estadounidenses, aprovechándose de su situación, elaboraban para hacerse con las propiedades de los mexicanos. La autora, en los pasajes, describe dos de las diversas situaciones por las cuales algunos llegaron a pasar pese a su ventaja con el idioma, un ejemplo de ello es: “Mi pobre madre viuda perdió dos tercios de su ganado. Un listo abogado *gabacho* se hizo con la tierra, mi mamá no había pagado los impuestos. Ella no hablaba inglés, no sabía cómo pedir tiempo para conseguir la plata” (Anzaldúa, 1987, p. 49). Aquí vemos claramente que el abogado aplica la ley del más fuerte, considerando el conocer el idioma como ventaja, y sobrevive a costa de la debilidad del otro.

Asimismo, el cinismo estadounidense llegó hasta poner a trabajar a los mismos mexicanos en las tierras que un día les pertenecieron una vez apoderándose por medio de engaños de las propiedades. Aparentemente el resentimiento por no haber conseguido lo que más tarde arrebataron al perder la batalla de El Álamo llegó demasiado lejos.

El cruzar del mojado/Illegal crossing

Esta parte de la narrativa de Anzaldúa se puede resumir en la palabra “miedo” ya que, a partir del evento de la devaluación del peso y la apertura de *maquiladoras*, miles de mexicanos en el momento buscaron regresar o emprender un viaje para encontrar un mejor futuro con mejores oportunidades y, por ende, al tratar de cruzar la frontera, se encontraban con diferentes obstáculos impuestos por el anglo. Esto demuestra la decadencia económica en México, el creciente flujo migratorio hacia los Estados Unidos y más oportunidades para el anglo para continuar aprovechándose del mexicano y el chicano. El subtítulo se pudiera dividir en tres: la crisis, la travesía y uno de cada tres es atrapado. Los cuales describen a la perfección la situación causa-efecto del mexicano y su nascente necesidad de regresar a donde los estadounidenses ahora se ubican. México completo en este punto perteneció a los Estados Unidos económicamente (y hasta la fecha), con la llegada de *maquiladoras*, los chicanos y mexicanos debían trabajar largas jornadas dejando a los menores descuidados en los hogares, surgiendo así, las *bandas de cholos*.

En “la travesía”, Anzaldúa explica el surgimiento de “la invasión silenciosa” que surge de las escasas opciones del mexicano para sobrevivir “las opciones son quedarse en México y morir de hambre o trasladarse al norte y vivir” (Anzaldúa, 1987, p. 51). Esta declaración detalla la situación en la que se encontraba el mexicano, no le quedaba de otra más que salir, dejar o llevarse a su familia y buscar un futuro mejor.

Anzaldúa enfatiza en lo aguerrido que es el mexicano esperanzado en que su devoción a la virgen de Guadalupe les proveyera la fuerza necesaria para continuar su aventura por la barrera natural fronteriza pese a las condiciones en las que se encontraban. Aunque la mayoría de las ocasiones eran los hombres quienes se aventuraban a enfrentar la naturaleza para llegar a los Estados Unidos, también las mujeres emprendían este viaje tan difícil y otro de los puntos que toca la autora en este apartado es que la mujer sufría más que el hombre mexicano al tratar de conseguir una mejor vida en el nuevo país. Esto es, las mujeres sufrían de toda clase de abusos pese a su género y su físico.

Es impresionante como la autora nos empuja fuera de nuestra zona de confort, lejos de los privilegios que un hombre pueda gozar de cierta manera. Uno se pondría a pensar que el encaminarse a un viaje donde el único peligro sería el ser atrapado o verse perseguido por algún animal silvestre, pero

la mujer tiene la misma preocupación sumado a los peligros que un hombre le pudiera ocasionar hacia su persona.

Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan

Otro de los aspectos que caracterizan al chicano, como herencia del mexicano por su pasado esclavo, es la subordinación y la rebeldía. Ambos sentimientos provienen del mismo origen, algunos siguen siendo esclavos y otros, cansados de la tiranía, se rebelan en contra de las autoridades, dígase gobierno, padres, patrones, entre otros. Es por esto por lo que la autora escribe:

Esos movimientos de rebeldía que tenemos en la sangre nosotros los mexicanos surgen como ríos desbocados en mis venas. Y como mi raza, que cada en cuando deja caer esa esclavitud de obedecer, de callarse y aceptar, en mí está la rebeldía encimita de mi carne. Debajo de mi humillada mirada está una cara insolente lista para explotar. Me costó muy caro mi rebeldía —acalabrada con desvelos y dudas, sintiéndome inútil, estúpida e impotente ([Anzaldúa, 1987, p. 55](#)).

Este párrafo de carácter reflexivo trata de lo que la rebeldía significa para Anzaldúa. Sus ideales siempre iban por encima de cualquier cosa: cultura, familia o país. Estos ideales le costaron, como lo menciona en el texto, varios momentos desgastantes y no se muestra arrepentida de ello. También la autora elude a esta tendencia del mexicano que de vez en cuando deja agachar la cabeza en subordinación de diferentes circunstancias en las que son injustas y solo le queda obedecer y seguir adelante, pero la rebeldía que se encuentra muy en el fondo sale a flote logrando muchas batallas en sus historias. Más aun, Anzaldúa no se limita a hacer crítica al anglo, sino también a su propia cultura mexicana, que dentro de ella existen diversas injusticias.

La cultura le dicta qué es lo que debe hacer, cómo comportarse y de qué manera dirigirse a las personas, a quien obedecer y más. Anzaldúa siente la traición de su cultura por estas mismas razones, consciente o inconscientemente se adquieren y se reproducen. Es por esto por lo que la autora menciona que vive en una constante independencia de pensamientos patriarcales o subordinantes la llegan a atrapar de una u otra forma.

La fuerza de mi rebeldía

Algo muy importante para el mexicano son las fotos, pero no es solo por la imagen, sino por todo lo que se representa en ella “mi familia, mi tierra, mi gente” tal y como lo menciona Anzaldúa, tiene una carga sentimental enorme y es por esto por lo que en cada casa mexicana hay retratos colgados en las paredes o posándolos sobre muebles. “Cada pedacito de fe en mí misma que había reunido concienzudamente se llevaba una golpiza diaria. Nada en mi cultura me proporcionaba aprobación. *Había agarrado malos pasos*. Algo en mí estaba «muy mal». *Estaba más allá de la tradición*” ([Anzaldúa, 1987, p. 56](#)). Es decir, Anzaldúa a su corta edad ya recibía este trato diferente por sus acciones que iban en contra de lo establecido en la cultura, y esta le obligaba a atender al hombre “En lugar de plancharle las camisas a mi hermano pequeño o limpiar los armarios me pasaba largas horas estudiando, leyendo, pintando, escribiendo” ([Anzaldúa, 1987, p. 56](#)). Por esto mismo, la autora menciona que tuvo que abandonar su lugar de origen para ir en busca de su propia identidad ya que en la suya no se sentía bienvenida “Yo fui la primera persona en seis generaciones que se marchó del Valle, la única de mi familia que se fue de la casa” ([Anzaldúa, 1987, p. 56](#)). La cultura mexicana empujó a que el resentimiento en Anzaldúa emergiera y creciera con el paso del tiempo, obligándola a salir de las opresiones culturales hacia su propia libertad y así, convertirse oficialmente en la rebelde que no sigue autoridades y desafía a lo establecido.

Tiranía Cultural

Gloria Anzaldúa dedica este título a desenmascarar a la cultura y la religión, “la cultura está hecha por quienes tienen el poder —los hombres—” ([Anzaldúa, 1987, p.57](#)). De este modo, enuncia y da pie a

una crítica enorme hacia el patriarcado, el cual, al igual que los que dictan la historia de la humanidad son los ganadores de las guerras, en este caso, el dominante dicta lo que está bien y lo que no, dejando a la mujer sumisa a merced de este mismo. Y es por esto por lo que se tiene tan marcado el estatus entre el hombre y la mujer específicamente en la cultura y religión mexicana y chicana. El hombre le ha impuesto a la mujer que “las mujeres deben estar al servicio de los hombres” (Anzaldúa, 1987, p. 57). Así también, la imposición de las jerarquías de género llegó a tal grado que la mujer chicana les impuso a sus hijos a forzar por medio de la violencia a otras mujeres más jóvenes a ser sumisas y obedecer al hombre “¿cuántas veces he oído a madres y suegras decirles a sus hijos que golpeen a su esposa por no obedecerlos, por ser *hociconas*, por ser *callejeras* (por ir a ver a las vecinas y chismorrear con ellas)” (Anzaldúa, 1987, p. 57). Por ello, la mujer debió tener mucho cuidado en sus actos ya que, si pasaba algo que no se consideró como correcto la mujer era percibida como una mujer mala, egoísta, etc. También menciona que “de acuerdo con el cristianismo y la mayor parte de las principales religiones, la mujer es carnal, animal y está más cerca de lo anti-divino, debe ser protegida. Protegida de sí misma. La mujer es lo extraño, lo otro” (Anzaldúa, 1987, p. 58). En otras palabras, el hombre no se hace responsable de sus propios actos, sus malas acciones se justifican culpando a la mujer de provocar, de llamar al “pecado”. Por último, enuncia que la mujer chicana solo tenía derecho a tres opciones “hacia la iglesia católica haciéndose monja, hacia la calle volviéndose prostituta o hacia el hogar como madre de familia” (Anzaldúa, 1987, p. 58), demostrando que no tenían libre albedrío pues eran muy marcadas y normalizadas en la época, y, aunque las opciones eran limitadas, menciona una cuarta opción “hoy en día algunas de nosotras tenemos una cuarta opción: adentrarnos en el mundo por medio de una educación y una carrera profesional y convertirnos en personas autónomas. Solo unas pocas” (Anzaldúa, 1987, p. 57).

Mitad y mitad

Así también Anzaldúa explora el mundo del transgénero (o también llamados queer), el cual es fuertemente criticado por la sociedad conservadora religiosa. La manera en la que se refieren a este grupo de personas se percibe el grado de morbo y sentido despectivo que le agregan a la situación. En esta parte de su narrativa, la autora nos habla sobre una joven quien se viste por las noches como el género opuesto y porta los genitales correspondientes con fines desconocidos,

Anzaldúa comienza con “la gente del pueblo decía que era una de las otras” (Anzaldúa, 1987, p. 60), aquí nos percatamos de cómo esta sociedad relegó a esta joven con solo no cumplir con las características físicas o actitudes de las cuales se está acostumbrado. No encajaba en el “hombre o mujer”, se cerraba a tan solo dos opciones, ¿por qué habría únicamente blanco y negro si existen miles de colores dispersos por el mundo? Y en este punto, Gloria continúa “la llamaban mitad y mitad ‘mita y mita’, ni una cosa ni otra, sino un extraño carácter doble, una desviación de la naturaleza que provocaba terror, un trabajo invertido de la naturaleza” (Anzaldúa, 1987, p. 60), el chicano tenía tan encarnado este sentido de “blanco o negro” que no lograba aceptar que podía haber un “blanco Y negro” y aquí es donde plasma la realidad, el trasfondo de lo que escondía esta crítica conservadora hacia la comunidad transgénero, el miedo. El chicano se encontraba aterrado al ver algo fuera de lo que se conoce, algo de lo que poco se sabía.

Por último, la autora conforme a las personas transgénero menciona que “hay algo emocionante en ser a la vez macho y hembra, tener entrada a ambos mundos... las personas «mitad y mitad» no sufren confusión sobre su identidad sexual o sobre su género. Por lo que sufrimos es por una dualidad absolutamente despótica que asegura que solo podemos ser una cosa o la otra” (Anzaldúa, 1987, p. 60), es decir, la identidad no es un problema al ser “blanco y negro”, por tanto, la persona transgénero tiene oportunidad de conectar con más personas con sus mismos aspectos pertenecientes en cuanto al género y hiere esa elección forzosa entre uno y el otro que solo encierran los chicanos conservadores.

Terrorismo íntimo: vida en las tierras fronterizas

La autora expone el nivel de inseguridad habitual del cual un individuo, que no menciona género, pero hace referencia al hombre “El mundo no es un lugar seguro en el que vivir. Temblamos en celdas

separadas en ciudades valladas, con los hombros hundidos, conteniendo apenas el pánico bajo la epidermis” ([Anzaldúa, 1987, p. 62](#)). El nivel de miedo es tan alto que la gente no puede demostrarlo ya que se volverían vulnerables y lo esconden bajo la piel para protegerse a sí mismos. Y todo esto sirve de punto de comparación entre lo que teme este individuo con el nivel de inseguridad que vive una mujer, que claramente el caso anterior describe la situación de un hombre y aquí es donde nos revela el género de este “La mujer no se siente segura cuando su propia cultura, y la cultura blanca, la critican; cuando los machos de todas las razas le dan caza.” ([Anzaldúa, 1987, p. 62](#)), la inseguridad de la mujer comienza desde la casa, desde donde debería encontrarse más segura pues es el lugar en el que todos más confiamos. Y si se siente abandonada por su cultura madre, es evidente sentirse vulnerable con la cultura blanca.

[Anzaldúa \(1987\)](#), continúa con el resentimiento de la mujer, efecto del machismo presente en las culturas “nuestras culturas nos roban la capacidad de actuar, nos ponen grilletes a fin de protegernos. Bloqueadas, inmovilizadas, no podemos avanzar, no podemos retroceder” (p. 62). El hombre “protege” (o se protege a sí mismo, mejor dicho) a la mujer por medio de represiones físicas y mentales para que no puedan hacer nada al respecto y se queden en un estancamiento en todos los ámbitos. La mujer es presa del machismo entre culturas. Por otra parte, la autora hace mención del fundamento que llegó a formar su identidad:

Mi identidad chicana se fundamenta en la historia de resistencia de la mujer india. Los ritos de duelo de las mujeres aztecas eran ritos de desafío en los que se protestaba por su degradación a un estatus inferior, su denigración y se condenaban los cambios culturales que perturbaban la equidad y el equilibrio entre hembra y macho. Como la Llorona, el único modo de protestar de la mujer india era plañir ([Anzaldúa, 1987, p. 62](#)).

La autora simpatiza con la idea de rebelión que tuvieron las mujeres indígenas y motiva a la idea de que ese sentimiento de empoderamiento no da pie a la traición pues ella se desenvolvió en situaciones diferentes a las de aquellas mujeres que solo les enseñaron la sumisión y seguir estándares de la sociedad blanca. Y Anzaldúa reafirma su identidad agregando:

Para separarme de mi cultura (como de mi familia) tuve que sentirme lo suficientemente competente en el afuera y lo suficientemente segura en mi interior para vivir la vida yo sola. Y, sin embargo, al irme de casa no perdí el contacto con mis orígenes porque lo mexicano forma parte de mi organismo. Soy una tortuga, por donde voy, cargo «mi hogar» a la espalda. ([Anzaldúa, 1987, p. 63](#))

En otras palabras, la autora tuvo que tomar valor y tener la suficiente mentalidad para adentrarse al mundo exterior, ya que, si en su núcleo las cosas eran complicadas, afuera lo serían aún más. Además, la autora afirma que donde quiera que nos encontremos llevamos nuestros lugares de origen, pues es lo que somos y lo que nos identifica como residentes de algún lugar del cual deberíamos sentirnos orgullosos tal cual lo demuestra ella. Ella entiende las palabras tergiversadas del hombre al ponerle obstáculos a la mujer con temas como la religión, la cultura o la dogmática y de nuevo les pone un freno. Lo más justo sería que el hombre se pusiera a revisar y “ponerse en los zapatos” de la mujer para que abra los ojos y entienda también todo el daño que han causado o que solo dejen de lado sus juegos para seguir dominando en el planeta tierra.

Penetrar en la serpiente

Esta parte explora las influencias espirituales y mitológicas en la construcción de la identidad. Anzaldúa introduce figuras como Coatlicue (*Coatlalopeuh*), la serpiente madre en la mitología azteca, para expresar las luchas internas y el poder transformador de la identidad femenina. Aquí, la identidad se vincula a la espiritualidad y a la conexión con las raíces indígenas, desafiando la visión colonialista del mestizaje.

La religión desempeña un papel muy importante en la cultura chicana, ya que sirve como conexión que une la identidad, historia y tradiciones de esta comunidad. A lo largo de los años, la influencia del

catolicismo y las prácticas indígenas han formado creencias y costumbres chicanas. Su fe no solo demuestra el sentido de pertenencia, sino que también funciona como un medio de resistencia frente a la opresión y marginación. En un contexto donde la identidad chicana se ha desafiado continuamente, la religión emerge como una fuente de fortaleza y cohesión, que le ha permitido a la comunidad preservar su legado y se ha adaptado a los cambios que surgen. Y es por esto por lo que Anzaldúa nos sumerge en su experiencia, mostrándonos qué tan diferente se vive el catolicismo chicano del mexicano.

Ahora bien, la mención de “Coatlopeuh” como nombre indígena hace énfasis en sus raíces, exponiendo que, en la comunidad chicana, la Virgen es vista no solo como ícono religioso, sino también como un enlace con su herencia indígena. Por lo tanto, en este fragmento, no solo da la imagen de una práctica religiosa, sino que también encara cuestiones identitarias, de herencia y la forma en que la espiritualidad se entrelaza con la vida cotidiana de las familias chicanas.

Asimismo, la Virgen de Guadalupe, figura central en la cultura chicana, se presenta como un símbolo de unidad y mediación entre diversas identidades. Según Anzaldúa expresa en el texto:

Guadalupe une a gentes de razas, religiones y lenguas distintas: protestantes chicanos, indios americanos y blancos. «Nuestra abogada siempre serás.» Ella actúa como mediadora entre la cultura española y la indígena (o entre tres culturas en el caso de los mexicanos de origen africano u otros) y entre los chicanos y el mundo de los blancos. Ella media entre los humanos y lo divino, entre esta realidad y la realidad de las entidades espirituales. La Virgen de Guadalupe representa la identidad étnica y la tolerancia hacia la ambigüedad que poseen por necesidad los Chicanos-mexicanos, la gente de raza mezclada, la gente que tiene sangre india, la gente que atraviesa culturas (Anzaldúa, 1987, p. 74).

Como se mencionó anteriormente, el fragmento subraya el papel de la Virgen de Guadalupe tan fundamental como un símbolo de identidad chicana, que representa la unión de diversas razas, religiones y tradiciones. En la figura de la virgen de Guadalupe se manifiesta una mediación cultural crucial, que une a chicanos, indígenas y blancos, y también integra sus historias y luchas compartidas. Este entrelazamiento de identidades refleja la complejidad que forma a los chicanos, que los caracteriza su herencia mestiza y su necesidad de navegar entre múltiples realidades.

Por otra parte, la identidad chicana también se enriquece a través de la representación de figuras maternas que reflejan diversas experiencias y sufrimientos. En este sentido, la autora afirma que:

La gente Chicana tiene tres madres. Las tres son mediadoras: la Guadalupe, la virgen madre que no nos ha abandonado; la Chingada (Malinche), la madre violada a la que hemos abandonado; y la Llorona, la madre que busca a sus hijos perdidos y que es una combinación de las otras dos. (Anzaldúa, 1987, p. 74)

Gloria Anzaldúa revela la complejidad de la identidad chicana a través de la imagen simbólica de las tres "madres", cada una representando distintos aspectos de la experiencia cultural y emocional de este grupo. La Virgen de Guadalupe emerge como una madre protectora y constante, simbolizando la resiliencia y la conexión espiritual que ofrece a la comunidad chicana. Su papel como mediadora resalta el anhelo de unidad y pertenencia en un contexto de múltiples influencias culturales.

Por otro lado, la figura de La Chingada representa el dolor y la traición histórica, una madre que ha sido violentada y cuyos sufrimientos a menudo se ignoran. Este símbolo habla de la lucha interna en la identidad chicana, donde el pasado de colonización y abandono se convierte en un legado que, aunque doloroso, es fundamental para entender su historia.

Finalmente, La Llorona encarna la búsqueda de conexión y la pérdida, una madre que implora por sus hijos perdidos y refleja la angustia de una identidad dividida. Su combinación de características de las otras dos figuras ilustra la intersección de dolor, búsqueda y esperanza que caracteriza la experiencia chicana. En conjunto, estas tres madres además de demostrar lo complicado que es la

identidad chicana, de igual manera trazan la necesidad de reconciliar el pasado con el presente, en una continua búsqueda de pertenencia y significado.

La identidad chicana se complica a través de la ambigüedad de sus símbolos maternos, que a menudo han sido apropiados por estructuras de poder. Como lo menciona la autora:

Los símbolos de estas tres «Madres nuestras» están rodeados de ambigüedad que en conjunto revelan la complejidad y la riqueza de la identidad chicana a través de figuras maternas simbólicas como la Virgen de Guadalupe, La Chingada y La Llorona. Cada una de estas "madres" encarna aspectos cruciales de la experiencia chicana: la resistencia, el sufrimiento y la búsqueda de identidad en un contexto de ambigüedad cultural. A pesar de la manipulación histórica y opresiva de estos símbolos, su revalorización se convierte en una acción de resistencia y afirmación de orgullo. Así, la lucha por reconciliar el pasado con el presente se transforma en un esfuerzo colectivo por reivindicar una identidad rica y multifacética, que desafía las narrativas impuestas y celebra la diversidad de la comunidad chicana.

La conciencia de la mestiza/Hacia una nueva conciencia

Una lucha de fronteras/A Struggle of Borders

La identidad chicana es una construcción cultural profundamente compleja que surge del cruce de diversas raíces y tradiciones. Este fenómeno se manifiesta en la experiencia de los chicanos que navegan entre la herencia indígena y las influencias coloniales, así como entre la cultura mexicana y la estadounidense.

La expresión "salgo continuamente de una cultura para entrar en la otra" ilustra la dinámica de moverse entre diferentes mundos culturales, una situación común en la vida chicana, donde las identidades pueden ser tanto complementarias como conflictivas. Esto sugiere un sentido de transitoriedad y adaptación, pero también de lucha interna, ya que los chicanos se enfrentan a las expectativas y normas de diversos contextos.

La metáfora de ser "alma entre dos mundos, tres, cuatro" enfatiza la multiplicidad de identidades que coexisten dentro de la voz que da vida al poema. Esta multiplicidad puede llevar a una sensación de fragmentación, que se representa en "me zumba la cabeza con lo contradictorio". Este zumbido simboliza el caos emocional que puede surgir de esta diversidad, así como la riqueza que conlleva; las múltiples voces que resuenan son a la vez un desafío y una fuente de fortaleza.

La frase "estoy nordeada por todas las voces que me hablan simultáneamente" revela la influencia de diversas narrativas y experiencias que moldean la identidad chicana. Entre estas voces pueden incluirse las de la familia, la comunidad, la historia y la sociedad en una escala más amplia, y así, refleja una lucha constante por encontrar un lugar y un sentido de pertenencia en un mundo que a constantemente margina y silencia estas identidades.

El título del poema, "Una lucha de fronteras", encapsula esta experiencia de negociación y conflicto. Las fronteras, en este contexto, no son solo límites geográficos, sino también culturales, sociales y emocionales. La lucha por definir y reivindicar la propia identidad en medio de estas fronteras es un acto de resistencia, donde la voz poética busca un equilibrio entre sus diversas raíces y vivencias.

En resumen, en sus poemas destaca la riqueza y la complejidad de la identidad chicana, reflejando la tensión entre la pertenencia y la fragmentación. A través de la exploración de su mestizaje y la lucha por navegar entre diferentes culturas, se pone en evidencia la resistencia y la afirmación de una identidad que es, en última instancia, multifacética y dinámica.

Asimismo, en el poema "El retorno está cargado de significado y simbolismo, ofrece una reflexión enorme sobre la identidad chicana y la herencia cultural en Estados Unidos. A través de su alusión a la historia y las raíces indígenas, desafía las narrativas de asimilación y olvido, proponiendo una reivindicación de lo que ha sido y lo que aún es:

Esta tierra fue mexicana una vez
 fue india siempre
 y lo sigue siendo
 Y lo volverá a ser (Anzaldúa, 1987, p. 151).

El poema denota una fuerte conexión con la identidad chicana, resaltando la historia y la lucha por el reconocimiento cultural como se mencionó anteriormente. La línea "Esta tierra fue mexicana una vez" subraya la herencia indígena y la influencia colonial, sugiriendo un regreso a las raíces y una resistencia a la asimilación. La repetición de "fue india siempre y lo sigue siendo" enfatiza la continuidad de las culturas originarias, desafiando las narrativas que han intentado borrarlas. La proyección hacia el futuro con "Y lo volverá a ser" simboliza la esperanza y la reivindicación de esa identidad, sugiriendo un ciclo de resistencia y renacimiento. Este enfoque se alinea con el movimiento chicano, que busca validar y celebrar su historia y cultura en un contexto de opresión.

Conclusiones

Las implicaciones de la identidad chicana que presentan tanto Tomás Rivera como Gloria Anzaldúa, ofrecen una perspectiva crítica sobre la construcción de la identidad en contextos de opresión y resistencia, exploran la complejidad de la identidad chicana y las luchas culturales que enfrentan los personajes. Rivera utiliza la voz de un niño para mostrar la experiencia de los mexicanos en Estados Unidos mientras que Anzaldúa aborda la identidad desde múltiples perspectivas, incluyendo la opresión y la resistencia. Tanto Rivera como Anzaldúa retratan la frontera, no solo como una división geográfica, sino como un espacio de conflicto, mezcla y transformación cultural. Para Anzaldúa, la frontera es un lugar de dolor, pero también de posibilidades creativas, y Rivera muestra cómo la migración y la separación afectan a las comunidades. Ambos autores abordan el tema del desplazamiento. En ...Y no se lo tragó la tierra, los personajes enfrentan la discriminación y la búsqueda de un lugar al que pertenecer. En *Borderlands/La frontera: The New Mestiza*, Anzaldúa analiza el sentido de no pertenecer plenamente a ninguna cultura, lo que también se refleja en las luchas de los personajes de Rivera. Rivera emplea un lenguaje poético y simbólico, mientras que Anzaldúa mezcla el inglés y el español, creando un estilo único que refleja su realidad cultural. Ambos autores usan el lenguaje como una forma de resistencia y afirmación de identidad. Las dinámicas familiares y la importancia de la comunidad son fundamentales. Los personajes encuentran consuelo y fortaleza en sus relaciones, lo que contrasta con las adversidades externas que enfrentan.

Al estudiar ...Y no se lo tragó la tierra y *La frontera* en conjunto, se puede apreciar una visión más amplia y compleja de la identidad chicana, que abarca las luchas colectivas por la justicia social como los procesos internos de autoafirmación y transformación. Estas obras no solo narran las experiencias de las personas en los márgenes, sino que también ofrecen una crítica a las nociones hegemónicas de identidad.

La novela de Rivera y Anzaldúa desafía las concepciones tradicionales de la identidad al ofrecer representaciones de personajes y voces que resisten las categorías fijas y abrazan la fluidez, la contradicción y la multiplicidad. Ambas obras subrayan la importancia de la comunidad y la memoria en la formación de una identidad resistente y transformadora. En un mundo que constantemente busca definir y limitar las identidades, ofrecen una visión poderosa de la identidad como un espacio de lucha, creatividad y libertad, donde las fronteras no son muros inquebrantables, sino espacios de oportunidad para la reinención personal y colectiva.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: La Nueva Mestiza*. Libros de la tía Lute.
- Cantero, M., y Georgia, P. S. (2003). *La creación del español mestizo en la literatura chicana: identidad y elección lingüística*. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* [XIII Congreso

- Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800181>
- Esteban Giner, I. J. (2005). *Contextualización de la obra de Tomás Rivera*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/761/15740274.pdf?sequence=1>
- González-Wippler, M. (1976). *Santería: magia africana en Latinoamérica*. México.
- Joysmith, C. (2012). De espejos, cantares y cruces: a manera de introducción. En *cantar de Espejos de Poesía testimonial chicana de mujeres*. UNAM-CISAN-Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Mena Iturralde, L. (2014). *Los otros inmigrantes. identidades y diferencia en la integración cultural de los venezolanos residentes en Tijuana*. [Tesis de maestría]. Colegio de la frontera norte. <https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2014/11/Tesis-Mena-Iturralde.pdf>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7. 69-84 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>
- Rivera, T. (1971). *...y no se lo tragó la tierra*. Arte Público Press.
- Juan, A. y García, I. M. (2015). Literatura chicana actual en los Estados Unidos. Tonos digital: *Revista de estudios filológicos*, 28. https://www.um.es/tonosdigital/znum28/secciones/tintero-5--literatura_chicana.htm
- Zick, M. (s.f.). *La Religión en la Cultura Mexicana*. <https://studylib.es/doc/5885125/la-religi%C3%B3n-en-la-cultura-mexicana-por-mary-zick-hay-much...>

「
OVA
DRA
TA