

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Análisis del Discurso sobre Diversidad Cultural en estudiantes universitarios:
Un estudio Decolonial desde la Metáfora Enactiva

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

Luz Elena Ruiz Quiñónez

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Luis Escobar L.-Dellamary

CO-DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Francisco José Álvarez Montero

COMITÉ ASESOR:

Dra. Celina Peinado Beltrán

Mtro. Fernando Garza Hernández

Culiacán de Rosales, Sinaloa, a 29 de abril de 2026



Universidad Autónoma de Sinaloa

Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso



Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd.
Universitarios
C.P. 80010 Culiacán Sin. Méx.
Tel (667) 713 78 32 y
(667) 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

Agradecimientos

Dedicada a Luz, mi mamá.

Quiero expresar un agradecimiento sincero a todas las personas e instituciones que contribuyeron en la realización de esta tesis de maestría.

A mi director de tesis, Dr. Luis Escobar L.-Dellamary y al comité tutorial, Dr. Francisco Álvarez Montero, Mtro. Fernando Garza Hernández, por su guía experta, su paciencia y su apoyo incondicional a lo largo de este proceso.

A mis maestras, maestros y coordinación de posgrado, por sus valiosas enseñanzas y acompañamiento.

A mis compañeros de generación, por su apoyo y amistad en los logros y desafíos compartidos.

A las y los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, que participaron en la construcción de esta investigación.

A mi familia, por su amor, su comprensión y el apoyo inquebrantable. . . Daniel, Sasha y Sabina, gracias por ceder el valioso tiempo.

A quienes contribuyeron para la realización de esta investigación, mi más sincero agradecimiento.

Luz Elena Ruiz Quiñónez
Culiacán, Sinaloa; marzo, 2026

Resumen

La presente investigación examina la internalización de la opresión en el discurso sobre diversidad cultural y lingüística entre estudiantes de educación superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Desde un enfoque que integra el enactivismo radical, la teoría de la metáfora conceptual, la perspectiva decolonial y el Marco de Traza y Trayectoria (TTF), se analiza cómo las prácticas discursivas reproducen asimetrías opresivas sin requerir intención ni consciencia deliberada por parte de quienes las ejecutan. El diseño multi-método articula seis fuentes de datos: un corpus de metáforas conceptuales en medios digitales, una revisión documental, la Escala de Mentalidad Colonial Adaptada al Contexto Mexicano (EMCAM, $n = 42$), un cuestionario de valoración de comentarios mediáticos ($n = 31$), dos focus groups con análisis multimodal, y cinco estudios de caso individuales. Los resultados revelan evidencia convergente de cinco fenómenos: metáforas bélicas sobre la diversidad, disonancia entre lo declarado y lo practicado, asimetrías raciolingüísticas, discriminación estética y formas de resistencia agentiva. El hallazgo central es que la internalización de la opresión no opera como un contenido que se almacena en la mente individual sino como una geometría de costos navegacionales: ciertos caminos de significado persisten porque resultan de bajo costo en las configuraciones interaccionales dominantes, mientras que las alternativas críticas requieren inversión energética adicional que los agentes rara vez realizan fuera de contextos reflexivos específicos. Esta investigación constituye la primera aplicación empírica del marco TTF y contribuye a la comprensión de la colonialidad del saber como fenómeno corporeizado y situado en los entornos educativos mexicanos.

Palabras clave: internalización de la opresión, colonialidad del saber, enactivismo, metáfora conceptual, Marco de Traza y Trayectoria (TTF), diversidad cultural, educación superior.

Abstract

This study examines the internalization of oppression in discourse about cultural and linguistic diversity among higher education students at the Universidad Autónoma de Sinaloa, Mexico. Drawing on radical enactivism, conceptual metaphor theory, decolonial perspectives, and the Trace & Trajectory Framework (TTF), the research analyzes how discursive practices reproduce oppressive asymmetries without requiring deliberate intention or awareness from those who enact them. The multi-method design integrates six data sources: a corpus of conceptual metaphors from digital media, a documentary review, the Colonial Mentality Scale Adapted to the Mexican Context (EMCAM, $n = 42$), a media comment appraisal questionnaire ($n = 31$), two focus groups with multimodal analysis, and five individual case studies. Results reveal convergent evidence for five phenomena: war metaphors about diversity, discrepancies between declared positions and embodied practices, raciolinguistic asymmetries, aesthetic discrimination, and forms of agentive resistance. The central finding is that the internalization of oppression does not operate as content stored in individual minds but as a navigational cost geometry: certain meaning pathways persist because they are low-cost within dominant interactional configurations, while critical alternatives demand additional energetic investment that agents rarely undertake outside specifically reflective contexts. This research constitutes the first empirical application of the TTF and contributes to understanding the coloniality of knowledge as an embodied, situated phenomenon in Mexican educational settings.

Keywords: internalization of oppression, coloniality of knowledge, enactivism, conceptual metaphor, Trace & Trajectory Framework (TTF), cultural diversity, higher education.

Introducción general

¿Cómo se sostiene una asimetría cuando quienes la reproducen declaran explícitamente estar en contra de ella? Esta pregunta, formulada en términos de la experiencia cotidiana de los entornos educativos mexicanos, articula el problema central de la presente investigación. Los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Sinaloa —como agentes situados en un entramado discursivo atravesado por siglos de colonialidad— no son, en su mayoría, promotores deliberados de la discriminación. Al contrario: cuando se les pregunta directamente, la amplia mayoría rechaza la inferioridad internalizada, rechaza la vergüenza cultural, se declara a favor de la inclusión y la diversidad. Sin embargo, sus prácticas discursivas —las metáforas que emplean, los gestos que producen, los ajustes que realizan según quién esté escuchando— revelan patrones que tensionan, y en ocasiones contradicen, esas declaraciones.

Esta disonancia entre lo declarado y lo practicado no es un hallazgo nuevo en las ciencias sociales. Lo que esta investigación aporta es una manera distinta de conceptualizarla: no como inconsistencia entre actitudes y comportamientos, ni como falta de información que la educación podría resolver, sino como fenómeno navegacional. La internalización de la opresión, tal como se documenta en este trabajo, opera a través de la estabilización de caminos de significado —trayectorias discursivas, en la terminología del Marco de Traza y Trayectoria— que persisten no porque los agentes «crean» en ellos sino porque resultan de bajo costo navegacional en las configuraciones interaccionales dominantes. Cuando un estudiante dice «diversidad» y su gesto es de desprecio, no está siendo hipócrita: está navegando simultáneamente rutas que la configuración actual hace accesibles sin costo diferencial, y que el agente no percibe como contradictorias precisamente porque operan bajo su umbral de visibilidad.

La investigación se organiza en torno a un objetivo general y a cinco objetivos específicos, que articulan seis fuentes de datos complementarias. El objetivo general consiste en examinar la

internalización de la opresión en el discurso sobre la diversidad cultural y lingüística entre estudiantes de educación superior. Los objetivos específicos abordan, respectivamente: las metáforas conceptuales que estructuran el discurso público sobre diversidad en medios digitales y en la literatura académica; las tendencias de posicionamiento y ambivalencia de los estudiantes ante reactivos sobre la mentalidad colonial y comentarios mediáticos; la interpretación grupal de contenido mediático sobre diversidad en contextos de negociación interaccional; los perfiles individuales de internalización; y la articulación de estos niveles en una síntesis integrativa.

El marco teórico integra tres tradiciones complementarias. El enactivismo radical (Hutto & Myin, 2013; Di Paolo et al., 2017) proporciona la ontología de base: la cognición no consiste en el procesamiento de representaciones internas, sino en la navegación activa de un agente corporeizado en un entorno significativo. La teoría de la metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 1980; Kövecses, 2020), reinterpretada desde el enfoque enactivo, permite acceder a los patrones cognitivos corporeizados que estructuran las comprensiones implícitas de la diversidad. El Marco de Traza y Trayectoria (TTF; Escobar L.-Dellamary, 2026a; Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán, 2026) provee el vocabulario analítico para formalizar las intuiciones derivadas del análisis empírico: la noción de *trayectoria* discursiva, la *geometría de costos navegacionales*, el *umbral de visibilidad* y la *refracción trayectorial* permiten articular con mayor precisión lo que, de otro modo, habría permanecido en el nivel de la interpretación puramente apreciativa. La perspectiva decolonial (Quijano, 2000; Mignolo, 2011; Walsh, 2013) atraviesa el trabajo de manera transversal, fundamentando el compromiso axiológico con la justicia epistémica y con la visibilización de las asimetrías que produce la colonialidad del saber.

El diseño metodológico es multi-método y articula seis fuentes de datos que operan como ventanas complementarias sobre el mismo fenómeno. Un corpus de metáforas conceptuales en medios digitales documenta los marcos discursivos que circulan en el espacio público; una revisión documental de estudios previos establece la base investigativa; la EMCAM ($n = 42$) y el Cuestionario de Valoración ($n = 31$) capturan posicionamientos declarativos y ambivalencias; dos focus groups con análisis multimodal documentan la construcción interaccional de significados en tiempo real;

y cinco estudios de caso individuales revelan la variabilidad de los patrones de internalización. La triangulación entre estas fuentes no fue un complemento metodológico sino una exigencia del fenómeno: la internalización se manifiesta diferencialmente según la configuración interaccional, de modo que ningún instrumento aislado podría captarla en su complejidad.

Los resultados revelan evidencia convergente, a través de las seis fuentes de datos, de cinco fenómenos centrales: la estructuración metafórica bélica de la diversidad, la disonancia entre posicionamientos declarativos y prácticas corporeizadas, las asimetrías raciolingüísticas en la valoración de las lenguas, la discriminación estética naturalizada, y las formas de resistencia y agencia que los participantes despliegan. El hallazgo central —y la contribución teórica principal de la investigación— es la reconceptualización de la internalización de la opresión como geometría navegacional: no un contenido que se almacena sino una configuración de costos diferenciales que hace que ciertos caminos de significado persistan y otros se atrofien. Si la internalización es navegación y no almacenamiento, entonces las preguntas pedagógicas y políticas que se derivan cambian de raíz: ya no se trata de «informar» a los sujetos sobre sus «creencias coloniales», sino de transformar las condiciones navegacionales —los costos, los umbrales, las configuraciones interaccionales— que estabilizan los patrones opresivos.

Esta investigación constituye, además, la primera aplicación empírica del Marco de Traza y Trayectoria, contribuyendo tanto a la literatura sobre internalización de la opresión en contextos educativos latinoamericanos como al desarrollo del propio marco teórico. La estructura del documento refleja esta doble contribución: del planteamiento del problema (Capítulo 1) a la fundamentación teórico-metodológica (Capítulos 2 y 3), al análisis empírico (Capítulo 4) y a las conclusiones (Capítulo 5), el hilo conductor es la progresión desde la documentación del fenómeno hacia su reconceptualización teórica.

Índice general

Resumen	III
Abstract	V
Introducción general	VII
1. Planteamiento del problema	1
1.1. La internalización de la opresión como problema educativo	1
1.2. Pregunta de investigación y delimitación	3
1.3. Objetivos general y específicos	6
1.4. Justificación: perspectiva decolonial	9
1.4.1. Las epistemologías nativas	12
1.5. La metáfora enactiva y el Marco de Traza y Trayectoria (TTF) como herramientas analíticas	13
1.6. Estructura del documento	19
2. Antecedentes y marco conceptual	23
2.1. Los medios de comunicación y su papel en la educación	23
2.1.1. Definición conceptual de educación	23
2.2. Las características particulares de los medios digitales	29
2.3. La diversidad cultural como discusión pública	33
2.4. El punto de vista decolonial en el discurso de medios	37
3. Marco teórico-metodológico	41
3.1. Marco teórico	41

3.1.1.	Identidad y fenomenología de la conciencia	41
3.1.2.	Enactivismo radical y cognición corporeizada	44
3.1.3.	Metáfora conceptual desde la perspectiva enactiva	47
3.1.4.	El Marco de Traza y Trayectoria (TTF) como herramienta analítica	50
3.2.	Marco metodológico	58
3.2.1.	Configuración metodológica general	58
3.2.2.	Líneas heurísticas	60
3.2.3.	Análisis crítico del discurso	64
3.2.4.	Análisis multimodal	66
3.3.	Limitaciones epistemológicas y reflexividad metodológica	71
4.	Análisis y discusión	75
4.1.	Introducción al análisis	75
4.2.	Corpus de metáforas en medios digitales	76
4.2.1.	Sublínea A: Corpus empírico 2024–2025	77
4.2.2.	Sublínea B: Corpus documental 2015–2025	79
4.2.3.	Síntesis: marcos metafóricos dominantes	81
4.3.	Instrumentos de valoración y posicionamiento	83
4.3.1.	Diseño y adaptación de instrumentos	84
4.3.2.	EMCAM Psicométrica ($n = 42$)	85
4.3.3.	Cuestionario de Valoración ($n = 31$)	87
4.3.4.	Síntesis comparativa	89
4.3.5.	Limitaciones y consideraciones metodológicas	91
4.4.	Análisis multimodal de focus groups	93
4.4.1.	Configuración espacial y dinámicas de poder	94
4.4.2.	Emergencia temporal de complejos metafóricos	95
4.4.3.	Metáforas gestuales	98
4.4.4.	Prosodia y cualidades afectivas	100

4.4.5.	Segundo Focus Group: Patrones emergentes en el Coloquio IV	102
4.5.	Estudios de caso	116
4.5.1.	Caso LL: individualismo meritocrático y tolerancia pasiva	116
4.5.2.	Tabla comparativa de cinco casos	118
4.5.3.	Patrones emergentes: género y posicionamiento	119
4.6.	Síntesis integrativa multinivel	122
4.6.1.	Resonancias entre niveles de análisis	123
4.6.2.	Disonancias y tensiones productivas	124
4.6.3.	La internalización como geometría navegacional	126
4.7.	Implicaciones teóricas y metodológicas	130
4.7.1.	Repensando la metáfora desde el Sur	131
4.7.2.	Metodologías situadas	133
4.7.3.	Puentes disciplinarios	134
5.	Conclusiones	137
5.1.	Síntesis del problema y enfoque	137
5.2.	Hallazgos principales por objetivo específico	139
5.2.1.	OE1: Patrones metafóricos en el discurso público sobre diversidad	139
5.2.2.	OE2: Tendencias de posicionamiento y ambivalencia	139
5.2.3.	OE3: Interpretación grupal de contenido mediático sobre diversidad	140
5.2.4.	OE4: Dimensiones multimodales de la construcción de significado	141
5.2.5.	OE5: Condiciones de reproducción y resistencia	142
5.3.	Contribuciones teóricas	143
5.3.1.	Reinterpretación trayectorial de la internalización	143
5.4.	Contribuciones metodológicas	145
5.5.	Alcances y limitaciones	146
5.6.	Líneas de investigación futura	148

Instrumento EMCAM	167
Cuestionario de Valoración	173
Extractos clave de transcripciones	177
Glosario de términos TTF utilizados en la tesis	183

Índice de tablas

3.1. Conceptos básicos de TTF y su correspondencia empírica en esta investigación. Fuente: elaboración propia a partir de Escobar L.-Dellamary (2026a).	54
3.2. Conceptos TTF complementarios y su correspondencia empírica. Los conceptos se limitan al kit analítico necesario para esta tesis; para la arquitectura completa del marco, véase Escobar L.-Dellamary (2026a). Fuente: elaboración propia.	57
4.1. Complejos metafóricos dominantes sobre diversidad: convergencia empírico-documental	82
4.2. Perfil demográfico de participantes de la EMCAM ($n = 42$)	85
4.3. Resultados de la EMCAM por factor, muestra integrada ($n = 42$). M = media en escala 1–5; DE = desviación estándar; % Desacuerdo = porcentaje de respuestas 1 o 2	85
4.4. Comparativa de la EMCAM entre aplicación piloto ($n = 10$) y muestra integrada ($n = 42$)	87
4.5. Marcadores temáticos dominantes por categoría de posicionamiento en el Cuestionario de Valoración ($n = 31$). Los números entre paréntesis indican frecuencia de aparición	88
4.6. Picos de densidad metafórica en el FG-I: dimensiones temporal, verbal, corporal y afectiva	97
4.7. Secuencia gestual A: JR4, subrogación y vacío	109
4.8. Secuencia gestual B: GZ11, narrativa del niño sordo	111
4.9. Contraste de disposiciones ante escenarios lingüísticos asimétricos	115
4.10. Matriz de interpretaciones sobre diversidad: posicionamiento de LL en contraste . .	118
4.11. Perfiles comparativos de los cinco casos individuales	120
4.12. Matriz de triangulación actualizada con siete fuentes de datos	122

1. Glosario de términos TTF utilizados en la tesis. 184

Índice de figuras

- 2.1. Información, conocimiento y educación. El dato perceptual, significado intersubjetivamente, se convierte en información (1ª representación); al adquirir una segunda significación identitaria deviene conocimiento, cuya transmisión se bifurca entre la educación institucional eurocéntrica y la endoculturación como formación cultural no deliberada. Elaboración propia. 25
- 4.1. Disposición espacial del Focus Group I. Los círculos rellenos representan participantes activos (azul = masculino, rosa = femenino); los círculos vacíos, participantes silenciosos que funcionaron como «audiencia testigo». Las flechas punteadas indican el desplazamiento discursivo de Nora y Mara desde posiciones periféricas hacia la centralidad interaccional, asociado a la narración de experiencias de discriminación. Elaboración propia a partir de la videograbación. 95
- 4.2. Configuración espacial del FG-II y procedimiento de ilustración gestual. (a) Captura del registro videográfico mostrando la disposición en forma de L: la moderadora (LE) de pie a la izquierda, JQ1 al fondo izquierdo (recuadro de referencia para el detalle), y GZ11 en la posición extrema derecha, parcialmente separada del grupo principal. (b) Ilustración de línea correspondiente al acercamiento de JQ1 durante su intervención sobre «estos movimientos [...] todavía los están estigmatizando»: gesto de palma hacia afuera y lateral (derecha del sujeto). El procedimiento de ilustración, utilizado en las figuras 4.3 y 4.4, preserva la configuración gestual documentada en el registro mientras garantiza el anonimato de los participantes. . . . 104

- 4.3. Secuencia gestual A (JR4). (a) Gesto metafórico de vacío: palmas abiertas hacia arriba sosteniendo una ausencia (NO-ACEPTACIÓN ES VACÍO). (b) Autoseñalamiento subrogado: la mano se dirige al propio pecho, pero el referente es el niño de la narrativa. Ilustraciones basadas en capturas de video; el siluetado preserva la configuración gestual y el anonimato. 109
- 4.4. Secuencia gestual B (GZ11). (a) Subrogación corporal defensiva: manos al pecho, dedos separados; GZ11 *es* el niño sordo durante el cambio pronominal a primera persona. (b) Clasificador repetitivo: la mano marca locaciones sucesivas en un arco lateral, gesto convergente con la estructura del verbo LLEGAR en LSM. (c) Gesto de convergencia focal (*purse hand* bilateral): ambas manos adoptan configuración de dedos reunidos sobre la mesa, realizando el clítico «les» al tiempo que iconiza la atracción progresiva —las voluntades institucionales confluyendo hacia un mismo punto de interés—. La configuración es análoga a la de la Figura 4.3(a), donde la misma forma de mano aparece centrada en el pecho con una orientación más marcadamente interna. Ilustraciones basadas en capturas de video. 111

Capítulo 1

Planteamiento del problema

1.1 La internalización de la opresión como problema educativo

La internalización de la opresión es una manera de nombrar a las prácticas que reproducen precisamente asimetrías opresivas. Entendemos «opresión» como cualquier forma de confinamiento (social, económico, discursivo) de largo plazo, basada en una identidad que, por tanto, se presume fija o directamente ligada a las características propias de los individuos y los grupos. La identidad se construye así para justificar la minorización de las personas que se identifican como «miembros de un colectivo» y oprimidos bajo algún tipo de dominio. En otras palabras, es una forma de adaptación y reproducción de las condiciones en las que un grupo dominante (caracterizado por el estereotipo del hombre blanco cisgénero) se mantiene como tal y tiene justificada su superioridad cultural.

La clave del concepto, que podría parecer un sinónimo de «enculturación» u otro tipo de agencia desde el poder (poder político e ideológico, por ejemplo), es que se refiere a la opresión «internalizada», es decir, a la normalización de la jerarquía superior-inferior en la vida diaria. Este concepto pone énfasis, aunque no de manera excluyente, en su dimensión psicológica social y antropológica puesto que alude a las prácticas que todos hacemos para seguir siendo discriminados y discriminar a otros sin que estemos necesariamente conscientes¹ (construyamos metanarrativas) de ello.

En esto es importante detenernos: este enfoque conceptual del fenómeno nos permite dedicar

¹Definiremos consciencia desde una perspectiva fenomenológica en el apartado teórico. Resulta importante distinguir, al menos, entre tres niveles: la consciencia perceptual (ver, oír), la consciencia sobre la percepción (saber qué se ve y se oye) y la narrativa sobre lo percibido (saber cómo y por qué, qué postura se tiene con respecto a lo visto y oído).

atención no a los actos deliberados de racismo en los que el o los sujetos están conscientes y toman postura con respecto a la discriminación de «los otros»; sino a las expresiones del lenguaje, los rituales cotidianos, las posturas que las personas asumimos sin que estemos conscientes de manera directa y deliberada de sus contenidos minorizantes, discriminativos y supremacistas. Se reconoce que las personas, tanto en los medios como en los contextos educativos, no tienen la intención de discriminar en primera instancia.

La internalización de la opresión desempeña un papel ineludible en el estudio de la formación de la identidad. Es decir, no está sólo en las cosas que vamos haciendo en el día a día como respuesta a nuestro contexto inmediato (como ceder a las estructuras institucionales de poder, como formarnos en una fila de personas para comprar o recibir un servicio público) sino, sobre todo, en la conformación histórica de nuestra manera de pensar y de ver al mundo: sus raíces son profundas (epistémicas). Esto es particularmente saliente en el caso de las comunidades cuya marginación es evidente (aunque todos, en algún nivel, somos marginados).

Por otro lado, podríamos pensar que el efecto de esta internalización es superficial, puramente simbólico o centrado sólo en la falta de acceso a servicios públicos (como la educación) u oportunidades de desarrollo y emprendimiento (como créditos bancarios o formación de capitales de inversión); no obstante, la investigación sugiere con bastante certeza que existen efectos negativos en la autoestima y la integridad psicológica (Aa & Syed, 2017) y, por tanto, la salud emocional y metabólica de las personas llegando, incluso, a afectar sus hábitos alimentarios o hasta a promover actos de violencia en todos sus niveles observables (verbal, discursiva, económica, física). Es frecuente encontrar estudios citados en los medios públicos sobre el estado de depresión, estrés y ansiedad de las personas minorizadas y racializadas (Chong & Kuo, 2015).

Ejemplos típicos de esta opresión internalizada pueden manifestarse en el racismo intra-grupal. Se trata de los casos en las que personas identificadas por etiquetas nacionales (mexicanos, canadienses, japoneses) o raciales (blancos, asiáticos, afrodescendientes) transitan hacia identidades más cercanas, en alguna medida, con el privilegio percibido y, a partir de ahí, acentúan o innovan actos de discriminación contra las personas que también se identifican con sus mismas identida-

des; sus congéneres, connacionales, miembros de su misma colectividad. Un ejemplo ya clásico son los migrantes mexicanos residentes en EE. UU. UU. que menosprecian a sus familiares en México o, en contextos de conflictos o coyunturas geopolíticas, los mexicanos trabajan para alguna institución o empresa de EE. UU. y realizan las más crudas prácticas de marginación contra otros mexicanos.

El también conocido como el «efecto de la cubeta de cangrejos» (Frank Patrick, 2020) en el que miembros del mismo grupo obstaculizan activamente el progreso o la escalada socioeconómica de los otros también nos hace cuestionarnos sobre la identidad en sí; por ejemplo, es epistémicamente adecuado llamar «mexicanos» (a secas) a las personas que migraron a EE. UU., o incluso a quienes han retornado. ¿No es una designación demasiado simple que dificulta la explicación adecuada sobre estos fenómenos de discriminación que, tal vez, no sean intra-grupales? Dado que la noción de grupo sólo se sostiene precisamente porque se asume una identidad aglutinante. Cabría preguntarnos, entre otras cosas, qué ideología soporta nociones como las «identidades transnacionales» (Skerrett & Omogun, 2020) o la «hibridación cultural» (Canclini, 1995; Yousfi, 2021).

1.2 Pregunta de investigación y delimitación

Sin una adecuada comprensión de estas dinámicas de opresión, marginación y su papel en la formación de la identidad; sin una adecuada comprensión de a qué llamamos «identidad», la toma de responsabilidad epistémica (la versión experta o científica del tema) no será más que una pretensión ideológica más (como estar, sin ningún fundamento razonable, a favor o en contra de algo). Nos ubicamos en un periodo de transición geopolítica, social y también paradigmática en lo que respecta al papel de los medios y de las ciencias sociales. Por lo anterior, es fundamental hacer hincapié en una mirada tridimensional del papel de los medios en la formación de la narrativa de la diversidad cultural y lingüística que se refleja en los entornos académicos y, en particular, en la educación superior, donde la consciencia crítica sobre el posicionamiento que los estudiantes deben tener respecto de sus propios puntos de vista es aún más relevante que en etapas anteriores

del sistema educativo.

La mirada que proponemos en este trabajo consta de tres dimensiones epistémicas: la crítica decolonial, la teoría enactiva y el giro discursivo crítico (ACD) en la concepción de la identidad. La primera, para sentar las bases de la consciencia histórica sobre la formación del discurso y las prácticas de supremacismo cultural que hemos reproducido y transformado desde, al menos, el siglo XVIII. Por supuesto, estas diversas maneras de vivir en una lógica vertical respecto de los valores de una clase dominante superior (racial, cultural y económicamente) están tan presentes en el panorama educativo como en el resto de la vida sociocultural.

Por su parte, la teoría enactiva (Gallagher, 2017; Ward et al., 2017) otorga el marco para estudiar los fenómenos como performativos e integrales, es decir, la identidad (y otros aspectos relacionados en el tema que nos ocupa) es un fenómeno dinámico y es básicamente un proceso de construcción de significado. Este proceso es realizado por personas que dialogan, todo significado es intersubjetivo. Existe cuando se hace y no tiene realidad empírica cuando no hay personas que realicen prácticas que aluden a significados identitarios. Los significados son integrales, puesto que nada de lo que sucede en el contexto de la construcción de significado se considera irrelevante ni existe una justificación (que no sea una delimitación del método o de la técnica de análisis) para realizar cortes entre factores internos o externos (o divisiones semejantes, como lenguaje y paralenguaje, cf. Poyatos 1993).

En tercer lugar, el giro crítico discursivo nos permite, primero, formar al objeto de estudio como discurso. Esto no quiere decir que se asuma que el fenómeno tenga un nivel discursivo (y, entonces, la identidad tiene también otros niveles como el mental o el psicológico); se trata, en cambio, de una postura ontológica según la cual los fenómenos sociales son esencialmente discurso. Este discurso es crítico, puesto que mantiene una conciencia analítica de su herencia histórica y de su sesgo ideológico (entre otros, el político).

Es indudable que el papel del discurso de medios, en particular de los medios de mayor consumo entre los jóvenes en la educación superior como YouTube, es central en la conformación de narrativas como la que afecta directamente a la diversidad cultural y lingüística. Bagga-Gupta

& Rao (2018), por ejemplo, enfatizan la necesidad de reconocer las epistemologías (formas de pensamiento) que han sido marginadas a lo largo del tiempo y proponer una perspectiva decolonial y orientada a la integración sociocultural en los medios de comunicación, la identidad y el lenguaje. Esta perspectiva busca deconstruir la dominación de los poderes coloniales, en particular, en su afán por liderar las narrativas y minorizar la importancia de los espacios culturales no tradicionalmente identificados con el estereotipo supremacista.

En el planteamiento de esta problematización y justificación del estudio, aunque se elaborará con mayor detalle en el capítulo teórico, cabe aclarar que, en efecto, en consonancia con la perspectiva adoptada aquí, la «diversidad cultural y lingüística» también se considera un discurso y no una condición per se del tejido social. Es importante detallarlo brevemente. La diversidad en sí como la condición ontológica de la realidad subjetiva es un hecho empírico (observable), todo siempre es distinto, todos siempre somos distintos (incluso a nosotros mismos) y aquello que nos permite decir que somos nosotros hoy y seremos nosotros mañana no tiene propiedades concretas en términos de aquello a lo que los discursos de la identidad aluden. Es decir, el «seguir siendo mexicano», por ejemplo, no es propiedad del yo individual que se reconoce a sí mismo como una continuidad subjetiva, sino del continuo discurso nacionalista construido en los medios de comunicación y socialmente.

Por lo tanto, aunque partimos de una perspectiva según la cual sí existe una base empírica para las tendencias en la formación de los significados en el discurso, las personas sí describen una realidad objetiva; no obstante, esta realidad objetiva no tiene significados en sí puesto que los significados tienen propiedades lingüísticas que no están presentes en la base de la consciencia subjetiva. Por lo que, en todo sentido práctico (epistémico-metodológico) la diversidad cultural y lingüística es, en efecto, una narrativa socialmente integrada sobre quiénes somos y quiénes queremos ser. Aunque, a diferencia de nociones de performatividad como la de Butler (1993) nosotros no asumimos los rituales de creación de significados sociales como careciendo de una esencia u origen ontológico, no atribuimos a la «naturaleza de las cosas» propiedades racionales verbalizables pero asumimos que la base de la significación, en efecto, tiene patrones fijos; es

decir, la performatividad no es arbitraria ni puramente cultural o históricamente condicionada. La diversidad, por otra parte, es sencillamente una realidad objetiva innegable.

1.3 Objetivos general y específicos

Yoon (2018) propone a las personas involucradas en contextos educativos, en papeles docentes, promover pedagogías alternativas que constantemente nos recuerden las estructuras de poder a nivel global y pongan el acento en la borrosidad y la dinámica de las identidades culturales. Esto, para promover el entendimiento en la comunidad, tal que cualquier etiqueta y categoría social deben tratarse como tentativas e íntimamente relacionadas con la autoconcepción de las personas: ¿cómo queremos que nos identifiquen? Esta perspectiva está alineada con la crítica decolonial que, precisamente, busca deconstruir el sistema discursivo que enajena las identidades en prisiones conceptuales y perceptuales formadas por «aparentes» realidades como la raza, el género, la pobreza, la violencia y la ignorancia.

En el marco de este trabajo, nos propusimos analizar el discurso de medios percibido² por las personas que son estudiantes de nivel superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa (y, en particular, en la Facultad de Ciencias de la Educación) y cómo ellos, en sus elecciones de contenido digital, su práctica del pensamiento crítico en las actividades de la licenciatura y su papel en la construcción intersubjetiva de esta narrativa, reproducen o transforman los contenidos que perciben. Es decir, en qué condiciones discursivas enactivas se asumen partícipes de narrativas reproductoras de la supremacía cultural y en cuáles se oponen a ellas o incluso participan activamente en su deconstrucción.

Nuestro objetivo central es conocer la dinámica de la co-construcción de la narrativa de la diversidad cultural y lingüística centrada en la identidad indígena que establecen los estudiantes de nivel superior con la sociedad y a partir, en particular, de la información que perciben en los medios

²No utilizamos el término «consumo» a la hora de referirnos a la actividad de ver contenido en medios digitales de parte de las personas a las que aludimos por considerarla una perspectiva mercadológica o cognitivamente tradicionalista (Gomila, 2008; Sanches de Oliveira & Chemero, 2015) que no corresponde con el marco teórico que elegimos.

masivos de comunicación a los que más tiempo les dedican. Todo esto será delimitado mediante el trabajo etnográfico y las entrevistas semi-dirigidas.

Está claro que, como señala Pietrobruno (2018), plataformas digitales como YouTube tienen una influencia patente en la continuidad o ruptura de las narrativas heredadas por las ideologías y políticas dominantes en las distintas identidades nacionales. Por su parte, Israel (2024) advierte sobre el carácter imparcial de estas plataformas (negocios capitalistas, al fin) y sobre cómo podría decirse que tienen implícito en su *raison d'être* el fortalecimiento de las jerarquías opresivas. Esto evidencia la urgencia de la perspectiva decolonial integrada en el análisis del lenguaje y del discurso. La diferencia, como hemos mencionado, es que el primero es el hecho social comunicativo delimitado por la identidad lingüística (español, inglés, francés) y, el segundo, es la forma activa y emergente en la que se construye el significado.

Con este fin, como parte de nuestro marco conceptual, incluimos una perspectiva raciolingüística que postula que, en diversos contextos (todos, acaso), la raza y el lenguaje se vinculan íntimamente. Constantemente se refuerzan de maneras que perpetúan las asimetrías sociales y la supremacía blanca (Licata et al., 2023). Alude a su vinculación histórica y maneja como premisa central de trabajo que el habla de las personas es percibida a través de un juicio racializado. Esta perspectiva ofrece un lente crítico para analizar cómo los discursos en los medios contribuyen a la construcción de este vínculo o, por el contrario, aportan elementos críticos para su visibilización³.

Autores centrales en esta perspectiva (Flores & Rosa, 2022; Rosa & Flores, 2017) enfatizan la importancia de las genealogías raciolingüísticas como el mecanismo que ha dado continuidad histórica a estas posturas y valores (panoramas sociológicos-identitarios de significación); así, opinan, las investigaciones pueden llegar al detalle de cómo es que las ideologías lingüísticas se han mantenido y transformado de estas maneras en las que las dinámicas del poder en juego trasminan a los medios masivos de comunicación y su representación de la diversidad.

Existe abundante evidencia de cómo la sola percepción intra-grupal (incluyendo estudiantes y

³Cabría preguntarse, como se hace en todas las ramificaciones del movimiento decolonial o las llamadas agendas «woke» (Davies & MacRae, 2023), si la visibilización es suficiente para la deconstrucción de estas narrativas profundas.

docentes) afecta las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en distintos casos. Por ejemplo, Flores & Rosa (2020) ilustran cómo las ideologías que basan la enseñanza del lenguaje basadas en criterios de «adecuación» o «mejores maneras de hablar» son responsables de la reproducción de la normatividad racial dado que imponen a los estudiantes racializados (y minorizados) la expectativa de que tengan que adoptar las prácticas lingüísticas de los sujetos blancos. Esto, aunado el hecho de que los sujetos blancos son precisamente quienes nunca dejarán de racializar y minorizar a los «otros» estudiantes y, por tanto, percibir su habla como «inadecuada» o «insuficiente».

Esto no solo funciona en una dinámica emergente en el entorno social-educativo; como todo, la convencionalización de estas prácticas ha llevado a su institucionalización. Estos autores examinan las categorías raciolingüísticas en la educación mostrando cómo las ideologías lingüísticas están intrincadas en las prácticas institucionales que, tarde que temprano, conforman los patrones identitarios de la vida escolar. Esta perspectiva puede ser extrapolada a los medios digitales, donde también podemos hablar de comunidad, ambiente y vida interna: en el chat de cada video o en las respuestas directas de los creadores de contenido a los comentarios de sus seguidores.

Para complementar estas perspectivas, proponemos, como ya se ha mencionado, una perspectiva discursiva crítica. Entre otros (Serafis et al., 2020; van Dijk, 1999), Mulderrig et al. (2019) proponen, por ejemplo, un enfoque transdisciplinario para analizar las representaciones mediáticas de la diversidad cultural y lingüística. Al analizar los géneros, discursos y estilos presentes en las narrativas mediáticas, los investigadores pueden descubrir las dinámicas de poder subyacentes y las ideologías que dan forma a estas representaciones, proporcionando una visión holística de cómo se retrata y construye la diversidad en estas plataformas y repositorios.

La síntesis entre las perspectivas raciolingüísticas, las metodologías de análisis crítico del discurso y los marcos de análisis de las representaciones mediáticas, sienta las bases sólidas para estudiar el papel de los medios en la configuración de estas narrativas. Este enfoque tridimensional no sólo enriquece nuestra comprensión de los discursos mediáticos, sino que también pone de relieve las intrincadas formas en que el lenguaje, la raza y el poder se entrecruzan para influir en las percepciones sociales de la diversidad.

1.4 Justificación: perspectiva decolonial

La crítica decolonial, sobre todo desde perspectivas profundas y deconstructivas como la asumida en este trabajo (Mignolo & Walsh, 2018; Posholi, 2020; Stroud & Kerfoot, 2021), es un reconocimiento detallado de cómo la herencia histórico-cultural de Europa (el poder colonial) ha condicionado nuestro conocimiento y nuestras prácticas, favoreciendo la prevalencia de un discurso de supremacía cultural que gira en torno al estereotipo del hombre blanco cisgénero (HBC). Numerosos y multidimensionales ejemplos se pueden citar de cómo este HBC informa decisiones culturalmente consistentes con el afán de seguir minorizando y discriminando aquello que no corresponde con la narrativa del poder dominante: las mujeres no son hombres, los indígenas no son racionales como los hombres blancos, las personas LGBTQ+ no son normales como los hombres cisgénero, entre muchas otras que podrían enunciarse así y otras tantas que no es tan fácil enunciarlas así.

Por ejemplo, la centralidad del currículo educativo en todos los niveles en lenguaje y lógica (español y matemáticas, para el sistema mexicano) responde precisamente a que en el siglo XVIII en Europa se detonó un movimiento racionalista que, buscando restar poder a la iglesia y los dividendos de la fe religiosa, erigió como la narrativa dominante al positivismo y después al empirismo lógico (neopositivismo); es decir, el poder debe estar basado, no en la fe, sino en quien controla la materia y la lógica material (las matemáticas). Sabemos, revisando la larga historia de los últimos 300 años (Vale et al., 2016; Stinson et al., 2023), que el racionalismo neopositivo ha ultrajado no solo a las comunidades africanas esclavizadas o a las indígenas subyugadas, con distintos grados de violencia, por considerarlas ignorantes o poco civilizadas, sino también a los distintos perfiles cognitivos y de aprendizaje de los alumnos en las escuelas, por exigirles que piensen en términos lógico-verbales (García-Olp et al., 2022; Tanswell & Rittberg, 2020).

El escenario decolonial ofrece un «fondo blanco» a las maneras de pensar y a las creencias (epistemologías) para contrarrestar la inercia de su normalización y naturalización, que sustancian prácticas de distintos niveles de violencia e injusticia. Lo que esto quiere decir es que establece

un compromiso de «todo es cuestionable y requiere revisión» más allá de nuestro convencimiento (incluso al interior de los dogmas científicos). Idealmente, ningún supuesto sobre la realidad está exento, ni siquiera aquellos establecidos por las leyes físicas o biológicas. Esto promueve que los especialistas, investigadores y docentes dimensionen la gravedad del engaño o de la falta de cuestionamiento a un deber ser que mantiene una maquinaria supremacista. Así, ineludiblemente, la crítica decolonial es una «autocrítica» pues aunque no seamos «ejecutores deliberados» del racismo y la discriminación, sin duda, somos parte del discurso que los promueve en tanto no generemos consciencia y propongamos su revisión.

Esta perspectiva, como hemos argumentado, es particularmente relevante al estudiar las representaciones y narrativas de los medios de comunicación en el ámbito de la diversidad lingüística y cultural. Permite, entre otras cosas, una comprensión mejor informada de las dinámicas de poder que participan en la construcción de las jerarquías del mundo actual (sobre todo del mundo audiovisual en modalidad digital, el mundo de YouTube). Al cuestionar estos discursos dominantes, la investigación puede visibilizar la compleja red de estas imágenes precarizadas de diversidad en los medios, especialmente en contextos racializados como Latinoamérica, las regiones africanas, las comunidades migrantes, entre otras.

Un componente central de la crítica decolonial es la consciencia epistémica, es decir, la idea de que todos, con distintos grados de consciencia, ponemos en práctica un marco conceptual e ideológico para significar y actuar sobre la realidad. Dicha episteme se viste de «normalidad» o de «realidad natural o física» cuando se vuelve dogmática. El dogma sirve al discurso del poder, volviendo a los conceptos epistémicos «incuestionables» porque, desde la mirada materialista o fisicalista (Stoljar, 2021), se recubre de empirismo y objetivismo lo que, en realidad, es sólo una creencia o una perspectiva cultural.

Ejemplos de lo anterior son «la razón» como un valor superior, «la materia» como la base natural de todo lo real; «la blancura» y el concepto mismo de «raza», el «éxito» como correlato de la acumulación financiera, el «trabajo» como valor supremo de la civilización, etc. Como la cultura dominante y auto-construida como superior, enseña que esos son conceptos «de la naturaleza»

(como la familia heteronormada; papá, mamá e hijos en roles estereotípicos), entonces garantiza que ninguna otra episteme amenace con tomar un lugar en el estrato cultural superior.

Asumimos conceptualmente que la experiencia del mundo (la experiencia humana) no puede carecer de una lente epistémica y valorativa, es decir, todos tenemos una manera de ver el mundo y, en mayor o menor medida, confiamos en una escala sobre la que juzgamos las cosas como mejores o peores (i. e. la moral) o adecuadas e inadecuadas según los valores sociales (i. e. la ética). Por lo tanto, no se trata de abandonar la cultura ni la ideología, se trata de tomar responsabilidad epistémica. Es decir, reconocer que lo estamos haciendo. Así, no existen «minorías», sino identidades que el discurso en el poder «minoriza»; no existen «razas», sino «racialización»; no existen grupos o comunidades, sino «agrupamientos» que son la labor conceptual e ideológica del discurso en el poder o del poder discursivo ejercido.

Algunos autores se refieren a la injusticia epistémica (Grasswick, 2017; Posholi, 2020). Lo que esto quiere decir es que se ocultan detrás de discursos de naturaleza, normalidad o deber ser social; bases conceptuales para mantener a las personas devaluadas. Si el sistema educativo considera obligatorias a las matemáticas (algo que no existió en América sino hasta entrado el siglo XIX) entonces garantiza la discriminación de los alumnos que no tienen estas características cognitivas exigidas por el modelo y los desvaloriza. No se trata de que todos seamos capaces de todo, pero tampoco se trata de que ciertas capacidades sean mejor valoradas que otras y esto confine a las personas a someterse al estereotipo del «más capacitado» (Aswegen & Shevlin, 2019; Hehir, 2002).

A partir de estos principios básicos, son diversas las agendas que abrevan de la crítica y la deconstrucción necesarias para informar las particularidades de sus causas. Un marco decolonial feminista, por ejemplo, se enfoca en conceptos como la opresión, la resistencia, y la construcción de la identidad femenina en el discurso de los medios (Velez & Tuana, 2020). Este marco particular observa la integración de estas tres dimensiones del colonialismo ideológico y trata de echar luz sobre las representaciones mediáticas y su papel en la continuidad (o la ruptura) de las dinámicas actuales de poder.

En el contexto de plataformas digitales como YouTube, donde la creación y el consumo de contenidos están muy influidos por dinámicas globales, una perspectiva decolonial se vuelve crucial. Dichas plataformas suelen reflejar narrativas culturales dominantes que pueden marginar perspectivas y lenguajes no occidentales (Bagga-Gupta & Rao, 2018). Al adoptar una perspectiva socioculturalmente orientada y decolonial, los investigadores pueden analizar cómo los espacios digitales amplifican o suprimen la diversidad cultural y lingüística, especialmente desde perspectivas geopolíticas no coloniales. Este enfoque cuestiona el dominio de las epistemologías occidentales en los medios digitales y reclama una representación que no busque invalidar a las demás voces.

1.4.1 Las epistemologías nativas

El concepto de «epistemologías nativas» en la educación es un tema de debate permanente debido al choque entre las perspectivas educativas institucionalizadas y las perspectivas de conocimiento tradicionales de las comunidades indígenas. La investigación ha demostrado que la educación modelada a partir de los principios de la revolución industrial (homogeneizante y racionalista) minoriza a la mayor parte de las personas a las que debería atender y, por tanto, tiene poco espacio para los marcos de pensamiento no lógico-verbales. Esto, por supuesto, siendo un fenómeno autoreferencial (la serpiente que se muerde la cola) tiene resultados negativos como disparidades en los resultados educativos (McMahon et al., 2019) que, no obstante, no es cierto que sean indeseados por el sistema mismo (como las guerras para el poder capitalista).

La discrepancia entre lo que el discurso educativo (cultural y político) dice querer y la satisfacción que le brinda la discriminación (la selección de los sujetos más blancos, masculinos, racionales y normales) ha suscitado debates sobre la importancia de incorporar epistemologías y pedagogías indígenas en la educación superior para apoyar mejor a los estudiantes nativos (Bang & Medin, 2010). Sin embargo, la integración de estos marcos de conocimiento alternativos sigue siendo limitada en la práctica, lo que pone de relieve la necesidad de un debate sobre la urgencia de la desconstrucción de esta maquinaria de doble discurso, inclusivo y excluyente.

La presencia de los puntos de vista nativos debe considerarse también para las identidades sin

narrativa folclorista o concebida como «indígenas» o «nativos» como la comunidad sorda de México (De Clerck, 2010). La articulación de una idea de «educación» que emerja de esta epistemología diversa tiene claras implicaciones para los temas de la justicia social, la igualdad y la disolución de las jerarquías de dominación sobre todo en el discurso de lo institucional. Esta deconstrucción redundante en toda la red de vínculos de pensamiento que alimentan el sistema educativo; es decir, ablanda también los dogmas científicos, religiosos y culturales. No obstante, las dificultades para la aplicación de este criterio «nativo» o subjetivista radical son innumerables en tanto la episteme de las universidades (y los niveles básico y medio-superior) funciona justo en contra de la diversidad.

Este debate se torna lento y pantanoso en la medida en que sigamos sin reconocer el componente de la «auto-crítica» en el asunto y queramos, simplemente, sentirnos del lado correcto de la historia. La consciencia de nuestro propio papel en el pensamiento dominante como académicos, docentes, alumnos, es ineludible. De lo contrario, podemos caer fácilmente víctimas de discursos o argumentos falaces como pensar que, a final de cuentas, sí es mejor que «todos sepan leer» o «todos sepan sumar y restar», etc.; la imposición de nuestros valores eurocéntricos sólo porque el contexto pragmático o las condiciones laborales y de desarrollo impuestas por el modelo reinante, en efecto, los exigen.

1.5 La metáfora enactiva y el Marco de Traza y Trayectoria (TTF) como herramientas analíticas

Cuando hablamos de discurso, en el contexto de un análisis, aunque nos referimos a una situación comunicativa integral y no sólo a la verbalidad (y no sólo a la que puede ser transcrita en representación alfabética), ineludiblemente debemos recurrir a la representación del dato. Hoy existen más opciones que la escritura, más allá de la clásica transcripción lineal con signos añadidos para indicar pausas, alargamientos de las vocales, tipos de vocalizaciones, entonaciones, entre otras posibilidades. Utilizamos programas como ELAN 6.5 que son multilineales y que establecen un vínculo cronológico directo con segmentos de video (aun en varios ángulos de cámara).

Sin embargo, lo que hemos ganado en posibilidades técnicas y videográficas ha significado una ampliación tan vertiginosa de la cantidad de elementos que tenemos representados en estos programas de análisis cualitativo que la metodología ha perdido el contenedor con el que, mañosamente, justificaba la formulación de su objeto de estudio. Es decir, si lo que tengo en la transcripción son palabras escritas, pues mi unidad de análisis es la palabra escrita; ahora, con uno o varios videos representando a la «misma» situación comunicativa, ¿sería justo seguir aplicando un criterio léxico?

Actualmente, el análisis del discurso (en amplio sentido) y su vertiente crítica, asumen (o deberían), a diferencia de los modelos estructuralistas y cognitivos solipsistas⁴, que el objeto de estudio es inabarcable y ninguna delimitación es real sino tentativa, sirviendo a una explicación particular. En los marcos analíticos propuestos, entonces, se vuelve relevante formular en cada caso herramientas conceptuales de trabajo que no sólo son abstracciones útiles para «conocer el fenómeno» sino que, de hecho, configuran el fenómeno en la forma de un objeto de estudio. Por esto, el sentido de la investigación no puede ser ya «describir para conocer fenómenos» sino integrar discursos de conocimiento del mundo con posturas ideológicas explícitas (como la decolonial) basados en la evidencia que la construcción de los objetos de estudio provee.

La metáfora es básicamente una herramienta que permite representar la evidencia sobre la intención comunicativa implícita en la formulación del lenguaje, muchas veces de herencia colectiva, es decir, donde el individuo tiene sólo una agencia parcial del mensaje. Se trata de una figura en la que utilizamos un dominio relativamente concreto de cosas (generalmente de la percepción directa: formas, colores, relaciones espaciales, distancias) para representar conceptos menos accesibles mediante la información perceptual. Por ejemplo, cuando decimos «se puso negra la cosa» para referirnos a que la situación se ha complicado mucho, no estamos como hablantes necesariamente conscientes del potencial racista de la metáfora [NEGRO ES IGUAL A DIFÍCIL] porque nos queda lejos la historia cultural de cómo el «colorismo» (Marira & Mitra, 2013; Wilder, 2010) nunca ha

⁴Refiriéndonos a aquellos que se basan en la idea de que el cerebro es la computadora del pensamiento. Estos modelos, aunque no son en sentido estricto estructurales (pues no se basan en una relación lineal derivativa entre un diccionario y sus reglas para construir oraciones) heredan buena parte de las premisas algorítmicas sólo que asumiendo relaciones borrosas o prototípicas (Geeraerts, 1989).

sido una simple apreciación del clima (cuando se nubla y las nubes son oscuras) sino que carga una asociación de negatividad con respecto a las personas racializadas y marginadas (como considerar feo a lo moreno).

Así, en esa inmensa cantidad de datos que podemos representar en una simple situación de diálogo entre dos personas (en una entrevista, por ejemplo) una herramienta conceptual de análisis como la metáfora nos permite organizarlos de acuerdo con el tipo de interpretación que ofreceremos de acuerdo, a su vez, con el discurso ideológico que estamos integrando: las metáforas, en este trabajo, son enactivas y no sólo conceptuales (como se aclarará en el capítulo teórico) y sirven a la crítica decolonial.

Brevemente describiremos qué significa lo anterior como introducción. La metáfora pasó de ser una figura del análisis literario y retórico en donde la fórmula «A es B» se aplicaba muy bien —tus ojos [A] son dos estrellas [B] (y no «tus ojos son como dos estrellas» que sería, en cambio, un símil)— a volverse una operación conceptual en el marco del desarrollo de la lingüística y las ciencias cognitivas en los años 1980 (Lakoff & Johnson, 1980). Es decir, dejó de ser una fórmula textual porque, a final de cuentas, el giro o la revolución cognitiva precisamente postuló que detrás de todo está la mente y sus operaciones, de tipo computacional. La verdadera metáfora, entonces, es mental y no tiene que tener una estructura manifiesta «A es B».

Esta propuesta original de Lakoff & Johnson (1980) trajo consigo una oleada de trabajos (hasta la fecha) que exploraron las posibilidades analíticas de esta noción en diversos contextos, desde lo propiamente literario hasta lo lingüístico, lo psicológico, lo antropológico y lo sociológico. Por ejemplo, Taljard & Bosman (2014) investigaron las variaciones entre distintas lenguas en la forma de expresar metáforas. Por su parte, autores como Casasanto & Jasmin (2012) describieron la relación entre los conceptos [ATRÁS] y [ADELANTE] como metáforas de «pasado» y «futuro», respectivamente. También fueron más allá, siguiendo a autores como Cienki (1998), incluyeron a la gestualidad de las manos en las formulaciones metafóricas.

La llamada teoría de la metáfora conceptual (TMC), no obstante, tiene sus limitaciones y problemas heredados del modelo cognitivo computacional de los años 1950 (Cserép, 2014; Esco-

bar L.-Dellamary, 2021) y requería una importante actualización junto con todo el modelo del pensamiento. De esta necesidad epistemológica, surgió la agenda de la cognición corpórea o la cognición 4E de la que el enactivismo es parte (Shapiro, 2019). La premisa central es que el pensamiento no es independiente del cuerpo y no ocurre en el cerebro (o no exclusivamente en él). Las perspectivas radicales incluso llegan a decir que el cuerpo humano y el cerebro son solo representaciones del pensamiento, que es la base, y no fenómenos de la consciencia humana ni de la percepción del mundo.

Así, la metáfora enactiva (Escobar L.-Dellamary & Castro, 2023; Gallagher & Lindgren, 2015) es un suceso entre consciencias personales (entre sujetos, de ahí «intersubjetivo») en un diálogo en donde toda la situación es partícipe y resultado de la construcción del significado. Esto nos permite no perpetuar falacias metodológicas como pretender olvidar al investigador en la interpretación del dato, como si el análisis pudiera ser objetivo en el sentido de que no participara en él ningún «sujeto». También, nos permite abandonar el enredado verificacionismo metodológico de la hermenéutica que exige «dobles ciegos» en el análisis como si el sentido de la interpretación no fuese legítimo a partir del análisis de una persona (el investigador) involucrada con la dirección y los objetivos del trabajo.

Una metáfora verdadera, como dicen Jensen & Cuffari (2014), es un decir «doble» en el que el sentido literal apunta a otro sentido (el verdadero). Esto en cuanto a que «hay pájaros en el alambre», por ejemplo, evidentemente no es una descripción de la escena en la que una serie de aves están dispuestas sobre un cable de alta tensión a varios metros del suelo. Por otra parte, como opinan Cuccio & Steen (2019), se trata de un acto deliberado (aunque no necesariamente «metaconsciente») en el que la interacción dialógica (el escucha y el hablante, el lector y el escriba) despierta este sentido, elaborado por la integración de escenarios abstractos (culturalmente informados). Por ejemplo, algo puede ser una metáfora (cuando alguien lo lee) aunque la intención de quien lo escribió no haya sido esa. La metáfora, de nuevo, es enactiva porque sucede y no porque se «programa» o se «formula» para que suceda aunque, en ciertos casos convencionales o afortunados, los hábiles autores o cineastas (Müller & Kappelhoff, 2018) pueden anticipar la interpretación

de parte de la audiencia (como la niña del vestido rojo en la película «La lista de Schindler»).

En el caso concreto de este trabajo, seguimos las mismas pautas metodológicas que implica la noción de metáfora enactiva, pero aplicada al discurso de los medios en el tema de la diversidad cultural de las comunidades etiquetadas como «indígenas», en particular, en la construcción de la narrativa de la diversidad entre los estudiantes. Como indicaremos con mayor detalle en el apartado metodológico, las entrevistas y el análisis audiovisual de los medios serán el contexto comunicativo en el que «aislemos» los ejemplos metafóricos, analicemos el potencial de su construcción del significado (mensaje) y lo relacionemos con el estudio de percepciones y actitudes lingüístico-antropológicas de los alumnos y docentes que colaboran en nuestro proyecto.

En el ámbito del discurso mediático, un enfoque enactivo (Monterroza-Rios & Gutiérrez-Aguilar, 2022; Shevchenko, 2019; Stilwell & Harman, 2021) puede definirse como la consideración de todo proceso comunicativo como una instancia de creación de significado en la que intervienen todos los recursos presentes en un entorno situado, intersubjetivo y emergente. Enfatiza la importancia de entender la comunicación como un proceso dinámico y en constante evolución moldeado por el contexto en el que se produce. Por otra parte, desde el punto de vista del análisis del ámbito social y lingüístico, esta perspectiva implica que toda categoría (como una identitaria) es relativa al acto intersubjetivo en el que se produce. Por lo tanto, es y se define por los actos comunicativos en los que se construye y no existe con independencia de estos ni puede abstraerse como un común denominador de los mismos (i. e. la capacidad del lenguaje).

En este sentido, se trata de una perspectiva antirrealista con respecto a las categorías científicas, todas son simplemente tentativas de metáforas explicativas: como entender al sistema solar según un esquema de órbitas elípticas concéntricas o, de hecho, concebirlo como un «sistema». Esta perspectiva se opone al discurso neopositivista (al empirismo lógico) que considera a las abstracciones (lógicas) de la misma cualidad objetiva que la observación directa (empírica). Así, desde el punto de vista enactivo radical, sólo la experiencia subjetiva directa tiene el estatus de «empírica». Por otro lado, podemos llamar «objetivo» a aquello que es parte de una realidad compartida (aunque no exclusivamente convencional como sucede con otras perspectivas epistémicas).

Así, sociedad, cultura, lenguaje, individuo, mente, no son reales sino simples metáforas que tratan de explicar fenómenos cuyas propiedades son perceptuales pero inefables o no reductibles a racionalismos verbales. Esta perspectiva, sostenemos, coincidente con marcos ontológicos como el idealismo analítico (Kastrup, 2019) o la física de la simulación virtual (Campbell et al., 2017), es el único conjunto de principios explicativos para fenómenos como la identidad, el lenguaje y la construcción del significado que tiene verdadera adecuación epistémica; o, por decirlo de otra manera, que tiene razón de ser y coherencia según la naturaleza de la observación y la plausibilidad de las explicaciones.

No obstante, la metáfora enactiva, junto con el análisis crítico del discurso y la perspectiva decolonial, revela *qué* marcos conceptuales estructuran el pensamiento de los estudiantes sobre la diversidad —DIVERSIDAD ES AMENAZA, DIVERSIDAD ES CONFLICTO, DIVERSIDAD ES RIQUEZA—, pero por sí sola no formaliza *por qué* los mismos estudiantes pueden operar simultáneamente con marcos contradictorios según la configuración interaccional en la que se encuentren, ni *cómo* ciertos patrones persisten a pesar de la declaración explícita de valores inclusivos. El enactivismo radical (Hutto & Myin, 2013; Di Paolo et al., 2017) ofrece la ontología de base —la cognición como navegación activa, no como recuperación de representaciones—, pero queda pendiente especificar los mecanismos mediante los cuales la navegación produce patrones diferenciales: por qué ciertos caminos de significado se estabilizan aunque sean coloniales, por qué la educación declarativa no basta para transformarlos, y por qué la disonancia entre lo dicho y lo practicado opera sin que el agente la perciba como tal.

Para abordar estas preguntas, la presente investigación incorpora de manera complementaria el Marco de Traza y Trayectoria (TTF, por sus siglas en inglés: *Trace & Trajectory Framework*; Escobar L.-Dellamary, 2026a; Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán, 2026) como herramienta analítica. TTF es un marco teórico en desarrollo que extiende la tradición enactivista proporcionando un vocabulario que permite describir con mayor precisión los mecanismos mediante los cuales los patrones coloniales se navegan diferencialmente en distintos contextos. La noción de *hilo* discursivo ($\{\tau\}$) permite formalizar los caminos de significado estabilizados por uso repetido; la

geometría de costos navegacionales captura las asimetrías que hacen que ciertos posicionamientos «cuesten» más en ciertos contextos; y el *umbral de visibilidad* ($\bar{\zeta}$) explica por qué determinadas significaciones operan sin que el agente las perciba como opresivas. No se trata de reemplazar el análisis decolonial ni el enactivo, sino de añadirles un andamiaje descriptivo: un juego de lentes que mejora la resolución del telescopio que ya teníamos. La sección 3.1.4 desarrolla este marco con mayor detalle, y los capítulos 4 y 5 muestran su rendimiento analítico en la interpretación de los datos empíricos.

1.6 Estructura del documento

El presente trabajo se organiza en cinco capítulos y un conjunto de anexos cuya articulación responde a la lógica de la investigación: del planteamiento del problema a la discusión de hallazgos, pasando por la fundamentación teórico-metodológica y el análisis empírico.

El **Capítulo 1** ha presentado el problema de investigación: la internalización de la opresión como fenómeno discursivo que opera en los entornos educativos de nivel superior, en particular en relación con la diversidad cultural y lingüística. Se han formulado la pregunta de investigación, los objetivos general y específicos, la justificación desde la perspectiva decolonial, y la aproximación analítica basada en la metáfora enactiva y el Marco de Traza y Trayectoria (TTF).

El **Capítulo 2** presenta los antecedentes y el marco conceptual. Se aborda el papel de los medios de comunicación digital en la educación, las características de la diversidad cultural como discusión pública en el contexto mexicano, la perspectiva decolonial aplicada al análisis de medios, y el estado del arte de las investigaciones previas que informan este trabajo.

El **Capítulo 3** presenta el marco teórico-metodológico en dos grandes bloques. El marco teórico integra cuatro perspectivas: la fenomenología de la conciencia y la identidad como estructura disipativa (3.1.1), el enactivismo radical y la cognición corporeizada (3.1.2), la teoría de la metáfora conceptual reinterpretada desde el enfoque enactivo (3.1.3), y el Marco de Traza y Trayectoria (TTF) como herramienta analítica complementaria (3.1.4). Esta última sección introdu-

ce el vocabulario trayectorial —hilos discursivos, geometría de costos navegacionales, umbral de visibilidad— que permite formalizar las dinámicas de internalización documentadas en el análisis empírico. El marco metodológico describe la configuración general del diseño multi-método, las líneas heurísticas, el análisis crítico del discurso y el análisis multimodal. El capítulo cierra con una reflexión sobre las limitaciones epistemológicas y la posición de reflexividad de la investigadora.

El **Capítulo 4** constituye el núcleo analítico del trabajo y se organiza en siete secciones. El análisis del corpus de metáforas en medios digitales (4.2) documenta los marcos conceptuales que estructuran el discurso público sobre la diversidad. Los instrumentos de valoración y posicionamiento (4.3) incluyen la Escala de Mentalidad Colonial Adaptada al Contexto Mexicano (EM-CAM, $n = 42$) y el Cuestionario de Valoración de comentarios mediáticos ($n = 31$), cuyo análisis revela patrones de ambivalencia y tensión entre posicionamientos declarativos y prácticas discursivas. El análisis multimodal de los dos focus groups (4.4) —incluyendo el análisis gestual del segundo focus group con 13 capturas multimodales— documenta cómo los participantes construyen, negocian y enactúan significados sobre la diversidad en tiempo real. Los estudios de caso individuales (4.5) profundizan en cinco perfiles representativos que ilustran la variabilidad de los patrones de internalización. La síntesis integrativa multinivel (4.6) articula los hallazgos de todas las fuentes y culmina en la reconceptualización de la internalización de la opresión como geometría navegacional mediante el vocabulario TTF (4.6.3). El capítulo cierra con las implicaciones teóricas y metodológicas del análisis (4.7).

Finalmente, el **Capítulo 5** presenta las conclusiones de la investigación. Ofrece una síntesis del problema y del enfoque adoptado (5.1), los hallazgos principales organizados por objetivo específico (5.2), las contribuciones teóricas —incluyendo la primera aplicación empírica del marco TTF— y metodológicas (5.3–5.4), los alcances y limitaciones del estudio (5.5), y las líneas de investigación futura que se abren a partir de los resultados obtenidos (5.6).

Los **Anexos** incluyen el instrumento EMCAM completo (Anexo A), el Cuestionario de Valoración (Anexo B), extractos clave de las transcripciones (Anexo C) y un glosario de los términos TTF utilizados en la tesis (Anexo D), el cual está diseñado para facilitar la lectura de las secciones

analíticas que emplean vocabulario trayectorial.

Capítulo 2

Antecedentes y marco conceptual

2.1 Los medios de comunicación y su papel en la educación

2.1.1 Definición conceptual de educación

Antes que nada, consideramos importante ofrecer una breve definición conceptual de «aprendizaje y educación». Sin duda, el lector puede derivar estos planteamientos de la formulación teórica asumida en el capítulo anterior y desarrollada en el siguiente. No obstante, buena parte de los planteamientos de este capítulo requiere aclaración. Sin duda, se trata de un tema que podría ocupar el espacio total de este documento o, incluso, varios documentos como este. Por esto, consideramos esta definición como «de trabajo», pues es un balance entre las consecuencias epistémicas de la teoría y una noción suficientemente acotada como para ser aplicable (y no requerir una extensa reflexión).

En suma, el aprendizaje es un proceso permanente y, hasta podríamos decir, parte de los procesos constitutivos de un sujeto consciente (Cleeremans, 2011); no intermedian en él condiciones o factores que lo posibiliten (aunque pueden inhibirlo). Desde una perspectiva cognitiva, ser es saber que se es, la condición de sujeto es conocer el mundo a partir de un punto de vista personal (Josipovic, 2019). El aprendizaje sucede porque sucede el sujeto. Sin embargo, el control y la administración del conocimiento (la información que legitima la cultura) siempre ha sido parte central de los mecanismos de formación de sujetos culturales (i. e. endoculturación). Frecuentemente, la formalización de las maneras en las que las personas «saben», «conocen», «se enteran» aseguran los mecanismos verticales del poder. Es decir, el aprendizaje es permanente, la «educación» es

una institución cultural particularmente identificada con la estructura institucional colonialista (de alrededor del s. XIX y vinculada con la Revolución Francesa).

Por tanto, desde una perspectiva decolonial «el conocimiento» (como aquello que «se enseña» en una institución educativa como una universidad) no es una entidad estática aunque sí sostenida por un discurso de dominio cultural. Ahora, si por conocimiento entendemos «todo aquello que se aprende», entonces experiencia y conocimiento son conceptos co-extensivos (si no idénticos) en tanto se trata de un proceso dinámico, situado y permanente integrado en la experiencia y dando significado a los contextos culturales y sociales (Tracii & Henderson, 2018). Nuestra perspectiva es crítica con respecto a las estructuras educativas euro-céntricas que tienden a priorizar la educación formal en detrimento de la significatividad sociocultural de las diversas formas en las que sucede el aprendizaje y, también, las diversas formas en las que «el conocimiento» toma forma como representaciones de identidades.

La «educación» (entendida en este sentido institucional culturalmente dominante) se apropia del concepto de conocimiento de maneras que (deliberadas o no) excluyen o minorizan al aprendizaje experiencial subjetivo y a las formas de conocimiento asociadas con identidades secundarias al discurso supremacista. Por esto, el conocimiento desde las identidades indígenas ha sido históricamente construido como «menos conocimiento» o «conocimiento que no es verdadero» y se ha relegado al «folklor» o al turismo cultural o de expresiones alternativas (Kelly, 2020). Al centrar el discurso cultural oficial («el científico», «el racional», «el objetivo») en la educación formal y otorgarle la autoridad como fuente privilegiada y exclusiva de enseñanza se perpetúa un entendimiento limitado de la noción de «conocimiento» como acervo de la experiencia colectiva e histórica de las sociedades. Se entrega al olvido, a la anécdota y, así, se fortalece el cerco alrededor de la agenda racionalista y blanca.

De acuerdo a lo anterior, utilizaremos el término «educación» para referirnos a la institución euro-céntrica; «conocimiento» para referirnos a las formas discursivas de la formación de significado asociadas a identidades de grupo (incluida la academia, la ciencia occidental, la religión); y «aprendizaje» para referirnos al proceso consciente de la experiencia subjetiva en sí, la co-creación

intersubjetiva de información sobre el mundo (Holler & Bavelas, 2017). De ser necesario, para hablar de educación «no formal» o al aprendizaje que obtenemos, por ejemplo, de las redes sociales virtuales o los repositorios digitales como YouTube, hablaremos de «educación informal», «autogestiva» o «endoculturación». En este último caso, para referirnos a los procesos no formales de conocimiento adscrito a identidades socioculturales e ideológicas.

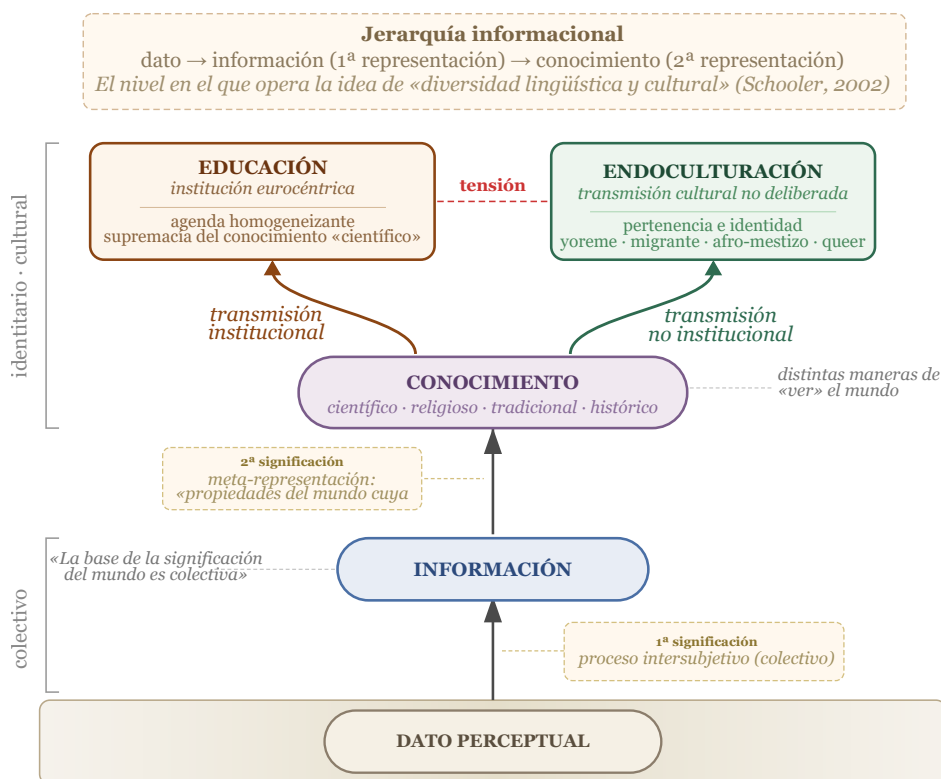


Figura 2.1: Información, conocimiento y educación. El dato perceptual, significado intersubjetivamente, se convierte en información (1ª representación); al adquirir una segunda significación identitaria deviene conocimiento, cuya transmisión se bifurca entre la educación institucional eurocéntrica y la endoculturación como formación cultural no deliberada. Elaboración propia.

Partimos de la idea de que la base de la experiencia subjetiva es el dato perceptual (sin delimitar la percepción a un marco materialista clásico en la figura de los 5 órganos de los sentidos, cf. Gibson 1979; Prakash et al. 2021), una vez que este dato es significado en un proceso esencialmente intersubjetivo (i. e. colectivo, Aftab 2020; Hardy et al. 2005; Krysanova 2022) se convierte en información. La base, entonces, de la significación del mundo (que da lugar a las propiedades del mundo) es colectiva, la individualidad es, por tanto, un discurso identitario derivado (por

ejemplo, de la cultura del consumo promovida por los mercados en el s. XX). Cuando la información adquiere una segunda significación (meta-representación) como «propiedades del mundo cuya interpretación nos identifica» entonces se convierte en conocimiento (científico, religioso, tradicional, histórico). Este conocimiento caracteriza a distintas maneras de «ver» el mundo que no están, en principio, en discordia, provienen de los mismos datos vueltos información mediante procesos de significación que comúnmente no difieren tanto (aunque puede suceder y entonces lo juzgamos como una «alucinación»); la confrontación y los discursos de «la verdad» también son narrativas de poder.

La endoculturación es la forma de transmisión cultural no institucional ni necesariamente liberada (como aprender una lengua materna) que otorga a una persona el conocimiento necesario para comportarse y saber lo que saben «los suyos» o aquellos que, al menos en edades tempranas, le dan pertenencia e identidad; mexicano, yoreme, migrante, afro-mestizo, gay o queer. Por su parte, como hemos dicho, llamamos educación a la transmisión institucionalizada (y, por tanto, con una agenda homogeneizante) del conocimiento desde el discurso de la supremacía cultural como el conocimiento científico que se erige en nuestras academias como la más certera y valorada forma de significar la información del mundo (meta-representar la información): dato, información (1era representación o significación), conocimiento (2da representación), etc. (Schooler, 2002).

Esta manera de definir los conceptos básicos en torno al estudio de ¿qué es y cómo es que aprendemos eso que el sistema educativo pretende enseñar? implica, como hemos señalado, que la base de todo conocimiento es colectiva, que colectivamente todos tenemos potencialmente el acceso a los mismos datos conscientes, que la información que recibimos del primer proceso de significación no es demasiado diferente (de otra forma no sería posible comunicarnos si no habláramos «más o menos» de las mismas propiedades del mundo) y que es a partir de las narrativas culturales e identitarias que realmente se generan divisiones frecuentemente insalvables. Esta jerarquía de la información es la que nos permite reconocer el nivel en el que opera la formación de la idea de diversidad lingüística y cultural y cuáles son las condiciones reales (epistemológicas, empíricas) que participan en ella.

Hablar de medios de comunicación puede parecer fácil, pues se internalizan como recursos que permiten transmitir o recibir mensajes informativos o formativos que se consideran de interés público, esos mensajes son recibidos o enviados cuando se desarrolla una comunicación masiva, en la cual podemos tener el papel de emisores o receptores; hecho que es posible a través de aquellos medios de comunicación tradicionales como la radio, la televisión, la prensa y los más utilizados actualmente, los medios digitales a través de internet. Badenes (2014) subraya que los medios de comunicación como la radio o la televisión no existieron siempre, pero amplios sectores de la población las tienen sumamente incorporadas.

Los medios de comunicación son por naturaleza instrumentos que ponen en relación a los ciudadanos con la realidad que está más allá de su espacio físico local. A través de los medios obtenemos una representación de la realidad global del planeta y, a través de los mismos, recibimos mensajes y valores que poco a poco van incorporándose a nuestra vida cotidiana (Area & Ortiz, 2000, p. 116). Por lo tanto, entender el papel que juegan los medios de comunicación en la sociedad puede ser aún más complejo de lo que se percibe. Candau (como se citó en Souroujon 2011) subraya que no se debe perder de vista de qué hablamos cuando hablamos de comunicación.

Los medios masivos informan, forman y entretienen, y es a través de sus funciones básicas como consigue ser modificada la opinión pública; a través de esta información puede hacer que cambiemos de parecer con respecto a la realidad que nos rodea y normalizar acciones que, incluso, pueden ser perjudiciales en el entorno en el que nos desarrollamos.

Los medios de comunicación masiva (o *mass media*) tienen una función informadora, que da a conocer lo que sucede a nuestro alrededor, y una función formativa, que nos proporciona conocimientos; es en ésta donde se reproducen modelos de conducta, normas, valores y estereotipos, masivamente aceptados, los cuales son reproducidos por los miembros de una comunidad. McLuhan & Fiore (1967) indica que las sociedades siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con que se comunican los hombres que por el contenido mismo de la comunicación; el medio por el que se suministra el mensaje termina siendo más poderoso que el mensaje *per se*. Todos los medios nos vapulean minuciosamente. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales,

políticas, económicas, estéticas, psicológicas, morales, éticas y sociales, que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar (McLuhan & Fiore, 1967).

Como plantean Chomsky & Herman (2009), los medios de comunicación de masas actúan como un sistema de transmisión de mensajes y símbolos para el ciudadano medio. Su función es la de divertir, entretener e informar, pero también, y más importante, educar e inculcar a los individuos los valores, creencias y códigos de comportamiento que les permitan integrarse en las estructuras institucionales de la sociedad. En un mundo en el que la riqueza está concentrada y existen grandes conflictos de intereses de clase, el cumplimiento de tal papel requiere una propaganda sistemática.

En ese sentido, no puede dejar de hacerse una historia de las relaciones, de la forma en que los hombres y mujeres se ligan entre sí, transmiten sus pensamientos y sus afectos. Y eso involucra no solo los productos sino las prácticas. En palabras de Roger Chartier, no solo necesitamos una historia del libro, sino también una historia de la lectura. Así, la historia de la comunicación podría ser la historia del espectáculo, de los servicios de inteligencia, de los intereses geopolíticos, de la conformación del Estado, de los modos de estar juntos y de percibir la realidad (Souroujon, 2011, p. 21).

Actualmente, el papel que desempeñan los medios de comunicación masivos (o *mass media*), los tradicionales y sobre todo los digitales, es determinante y definitorio en la educación. En estos momentos, los motores de la sociedad son los medios de comunicación y, dentro de ellos, más concretamente la informática, la telecomunicación y la tecnología del sonido y la imagen (Majó & Marquès, 2002).

La era digital destaca por su impacto en los sistemas educativos, lo que potencia el acceso a una amplia gama de información y permite el intercambio de conocimientos de forma inmediata, casi desde cualquier parte del planeta. Los medios digitales, en particular, se han destacado por su impacto significativo en la educación, ofreciendo entornos de aprendizaje eficaces y herramientas para mejorar la alfabetización (McKay et al., 2022). Los medios de comunicación de masas, incluidos los digitales, se han convertido en una herramienta educativa esencial y su integración en las aulas con fines educativos es cada vez mayor. Se ha demostrado que el uso de los medios digitales

mejora las habilidades comunicativas en la educación infantil cuando se emplean de manera eficaz (Sovia, 2024).

En el curso de los últimos treinta años, se ha producido más información nueva que en los cinco mil años precedentes; cada día, más de 1000 libros se publican en el mundo; se ha calculado que una edición de fin de semana del *New York Times* contiene más información que la que una persona ordinaria que vivía en el siglo XVII en Inglaterra podía reunir a lo largo de toda su vida. En la actualidad, las expresiones culturales y la educación de una sociedad se ven fuertemente influenciadas por la exposición constante a grandes cantidades de contenido informativo generado por los medios de comunicación (Souroujon, 2011, p. 110).

Lo bien que el estudiante domine y use las habilidades, el conocimiento y las formas de pensar dependerá de cuán favorable o facilitadora sea la «caja de herramientas» cultural que ofrezca el profesor. De hecho, la caja de herramientas simbólica de la cultura actualiza las propias capacidades, e incluso determina si llegarán a existir o no en cualquier sentido práctico. Los contextos culturales que favorecen el desarrollo mental son principal e inevitablemente interpersonales, pues suponen intercambios simbólicos e incluyen una variedad de proyectos conjuntos con los compañeros, los padres y los profesores.

Parafraseando a Bruner (1997), necesitamos realizar el potencial humano, pero mantener la integridad y estabilidad de una cultura, reconociendo el talento diferenciado, natural, potencial y evidente, equipando a todo el mundo con herramientas de la cultura, respetando la representación impar de las identidades y la experiencia particular, pero organizando de manera responsable la transmisión y adquisición de la información y el conocimiento, evitando una Torre de Babel cultural, que significaría un costo a la identidad.

2.2 Las características particulares de los medios digitales

Internet, la red de computadoras interconectadas entre sí a nivel mundial, revolucionó la vida humana, cambió radicalmente la forma en cómo los seres humanos nos comunicamos, obteniendo

de forma inmediata la información de acceso público e intercambiándola con otros usuarios. Desde 1995, año en que internet llega a los hogares de Estados Unidos, su crecimiento ha sido exponencial y a partir del año 2000, con la ampliación de la infraestructura de la red, el mundo vivió uno de los mayores cambios culturales, sociales y económicos con la transición digital.

Un hecho sin precedente en la historia de la humanidad ha sido la revolución mediática que se ha experimentado en las dos o tres últimas décadas. El mensaje se recibe y se vuelve a emitir de manera instantánea, con la particularidad de estar en red; o sea interconectados con otras personas de entornos muy diferentes y, a veces, en la distancia. Vernos y oírnos puede ser habitual, así como la transferencia o recepción de archivos que actualizan o contrastan nuestro conocimiento. Un complejo cambio social, político, ideológico e, inclusive, educativo (Amar, 2010, p. 115).

En la actualidad, la red no sólo nos conecta a través de computadoras, sino por múltiples dispositivos como *smartphones*, *smartwatches*, televisores inteligentes, tabletas, videojuegos, libros electrónicos, páginas web como Google y redes sociales como YouTube, Instagram, X, Facebook, WhatsApp y TikTok, que hacen posible la comunicación digital. Las personas pueden elegir cuándo y con quién quieren comunicarse, además, pueden transmitir ese mensaje al instante a cualquier parte del mundo. Como plantea Scolari (2018), los usuarios de la comunicación digital perciben, actúan, responden, crean nuevas experiencias y cohabitan en las interfaces tecnológicas.

La red se ha convertido en el espacio que simboliza y en el que se realizan las interacciones entre personas. Está compuesta por interfaces culturales: formas diferenciadas de registrar la memoria y la experiencia humanas, y mecanismos para el intercambio cultural y social de información. La comunicación digital se concibe, en el presente y en el futuro, como la evolución de las herramientas digitales. Su avance en la vida cotidiana marca la pauta para comprender los nuevos lenguajes provenientes de internet.

La comunicación digital va ganando terreno sobre la comunicación tradicional, los medios tradicionales pierden relevancia; en un celular las personas pueden buscar información, pero también generarla, transformando criterios sociales y educativos. Para la educación actual, no debe ser suficiente aprender el uso de las nuevas tecnologías, sino también deberá entender el medio por el

cual se difunde el mensaje, reflexionar sobre la información que se comparte y fomentar el pensamiento crítico. Los repositorios digitales de video como YouTube ofrecen una plataforma única para la educación debido a varios factores clave. Una distinción significativa es la democratización de la creación de contenidos que permite a cualquiera compartir conocimientos a escala mundial (Park et al., 2014). Este aspecto fomenta una diversa gama de perspectivas y temas, mejorando la variedad de contenido educativo en comparación con los canales de medios tradicionales.

Otra característica que resalta de la comunicación digital (principalmente en redes sociales como YouTube) es que brinda al usuario la posibilidad de no ser solamente receptor, como sucedía cuando se tenía acceso solo a los medios tradicionales (TV, radio, prensa escrita), ahora es también un transmisor de información y ejerce la interacción con los otros en tiempo real. Es un distintivo que apuntala el aprendizaje y permite llevar un ritmo personal y estilo propio a cada estudiante, lo que lo convierte en una valiosa herramienta pedagógica. Además, el contenido disponible ofrece información en todos los formatos: audio, video, fotos, gráficos, animaciones y todo lo que sea de carácter multimedia. La reflexión recae en que no se debe perder de vista aquello que debe resultar más relevante que el mismo medio digital, el contenido que se comparte.

Los medios de comunicación han cambiado la cotidianidad y han modificado conductas y hábitos de la ciudadanía. El mundo se encuentra interconectado y ello es un valor en alza. La sociedad mediatizada es aquella que nos permite estar comunicados a través de dispositivos y generando discursos que conforman nuestra realidad. El sistema personalizado del contenido que ofrecen plataformas como YouTube se va generando según los temas más investigados por el usuario, acción que facilita a los alumnos la búsqueda de recursos educativos mejorando su experiencia de aprendizaje, disposición que no ofrece ningún medio tradicional. Los algoritmos de recomendación son fundamentales para guiar a los usuarios hacia contenidos relacionados con sus preferencias y su historial (O'Callaghan et al., 2014). YouTube alberga una amplia gama de contenidos educativos generados por los usuarios, incluidos canales y recursos específicos para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Lee & Watts, 2017).

La interacción entre usuarios de plataformas y redes sociales en internet es uno de los factores

que más distinguen a la comunicación digital, que ha llegado a ser incluso en tiempo real. Dicha interacción ha dado paso a creadores de contenido educativo que proveen de áreas especializadas para el consumo digital de cursos de nivel universitario, material didáctico, conferencias, aulas virtuales, etc. Por el contrario, los canales de medios tradicionales pueden carecer de interactividad, personalización y accesibilidad en comparación con los repositorios digitales de vídeo como YouTube. La posibilidad de reproducir videos en estas plataformas beneficia a los alumnos, ya que les permite volver al contenido según sea necesario para una mejor comprensión (Klobas et al., 2019).

Es necesario resaltar que YouTube es uno de los portales de recursos audiovisuales más visitado en la red en el plano internacional. Se trata de una herramienta de alto valor en el ámbito educativo por su carácter motivador. Por ello, resulta trascendental comprender el potencial de uso de la herramienta en la práctica de aula de la educación superior. Con base en los resultados de un estudio publicado por Gallego & Murillo (2018), realizado a más de cien estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, revelan tres aspectos de interés: a) YouTube, utilizado adecuadamente, es una herramienta útil y eficaz en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; b) la creación de canales de contenidos educativos propios aporta importantes ventajas a la práctica docente en el aula, y c) es necesario el incremento de formación en competencias digitales en cuanto a la utilización de la herramienta como elemento innovador y motivador del aprendizaje.

El internet y las redes sociales fomentan a nivel mundial la multiplicación de *youtubers* e *influencers*, términos para referirse a creadores de contenido publicados en canales de YouTube y personas que inciden o influyen en la opinión pública al margen de los medios de comunicación tradicionales, quienes cosechan seguidores, consiguen auspiciantes e inciden en política y educación. Estamos en una época donde se vive con tantos impactos de medios de comunicación, tanta oferta y tantas posibilidades de comunicar, además de enfrentar la realidad de que existen creadores de contenido que no necesariamente son sometidos a un rigor profesional. En términos educativos, se debe considerar importante no perder de vista el eje humanista que permita construir un relato para todas las circunstancias, sustentados en una amplia visión social y ética del entorno, reflexio-

nando sobre la información que se comparte, fomentar el pensamiento crítico y la contribución con causas sociales y humanitarias.

Ruiz Requies et al. (2010) ofrecen una guía referida a las competencias en tecnología educativa, al tiempo que recuerdan que el aprendizaje por competencias no puede desarrollarse a través de la mera transmisión de conocimientos y contenidos, sino que la persona que se forma debe ser capaz de reflexionar, debatir, trabajar en grupo y aprender de forma activa y participativa. Igualmente, señalan las competencias generales y específicas, así como las tareas correspondientes a desarrollar: a) el aprendizaje a través de las TIC y el trabajo colaborativo; b) la transmisión de información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado; c) la capacidad para analizar e incorporar de forma crítica el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, así como las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación; y d) el diseño y la organización de actividades que fomentan en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia, para reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado (Gallego & Murillo, 2018, pp. 165–169).

La formación académica de los estudiantes, desde las universidades, debe contribuir a su desempeño como futuros profesionales, conformes a las necesidades sociales, las cuales siempre están en una constante evolución. Tierney (2014) introduce el término *disruptive technology* (tecnología disruptiva) para referirse a la necesaria adaptación del mundo educativo a las tecnologías con el fin de progresar y desarrollarse, así como para aumentar y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

2.3 La diversidad cultural como discusión pública

La diversidad cultural es el discurso que conjunta (con distinto éxito y profundidad) las múltiples historias de vida de los colectivos, de los conocimientos heredados y perfeccionados de

generación en generación, la memoria histórica de los recuerdos y enseñanzas de la familia y la comunidad que se mantiene viva a través de las lenguas. El discurso de la diversidad expresa la historia misma de la humanidad. Como plantean Cortina & Earl (2020), el estado del discurso político y mediático en torno a la diversidad cultural y lingüística en América Latina es intrincado y multifacético, y refleja las diversas identidades e historias de la región. América Latina tiene una larga historia de lucha contra los problemas relacionados con la diversidad cultural y lingüística, en particular en lo que respecta a las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

El esparcimiento de comunidades por la migración, los desplazamientos económicos y políticos, la expansión colonial o la movilidad profesional y académica son factores que diversifican a los colectivos en las distintas regiones. No obstante, están en una tensión constante con respecto a fuerzas homogeneizantes (hasta cierto punto esenciales) como la mundialización, las presiones políticas o las ventajas económicas; que promueven fenómenos como la internalización del racismo o la actitud negativa de una comunidad hacia su propia cultura. Por otro lado, la educación intercultural en la región pretende reconocer y celebrar esta diversidad al tiempo que aborda la opresión sistémica a la que se enfrentan los grupos marginados (Gianturco & Colella, 2022). Sin embargo, las representaciones de los medios de comunicación en América Latina a menudo se hacen eco y perpetúan el multiculturalismo neoliberal, que, a pesar de promover ostensiblemente la diversidad, también puede reforzar la marginación de los pueblos indígenas y sus derechos (Richards, 2007).

Por otra parte, el prestigio de la lengua dominante y su predominio en la vida pública pueden llevar a una comunidad a desvalorizar su propia lengua. Además, la revitalización de las lenguas depende, ante todo, de la reafirmación de su identidad cultural por parte de una comunidad. De hecho, las nuevas tecnologías de la información y comunicación pueden tener un efecto positivo, especialmente cuando los medios de comunicación e información participan en el esfuerzo general. La preservación de las lenguas y culturas menos difundidas interesa tanto a las comunidades mayoritarias como a las minoritarias. Aunque las medidas para protegerlas están implícitas en muchos instrumentos existentes, la cuestión de los derechos culturales y lingüísticos sigue siendo objeto de controversias.

El debate sobre la diversidad lingüística en América Latina se cruza con los derechos políticos y culturales, haciendo hincapié en el desafío a la dominación de las principales lenguas del mundo, como el inglés, sobre las lenguas indígenas más pequeñas. Este discurso refleja una postura más asertiva sobre la diversidad lingüística, planteando preocupaciones sobre el imperialismo lingüístico y la preservación de las lenguas minoritarias en la era de la globalización (Makoni & Trudell, 2006). Además, las élites empresariales de la región están cada vez más interconectadas a través de redes transnacionales, facilitadas por factores como la homogeneidad cultural y lingüística (Cárdenas, 2015).

En el ámbito internacional, se ha hecho visible la importancia sobre la realidad que existe acerca de la multiculturalidad y el plurilingüismo, que deben ser apuntalados desde distintos bastiones. En México existe la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, un instrumento que establece mecanismos para la protección y conservación de las lenguas, que en su artículo 10 declara que «es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras» (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003). Sin embargo, es necesario implementar procedimientos que alcancen los objetivos que sostiene la ley para que la población ejerza libre y plenamente sus derechos lingüísticos y culturales, en cualquier entorno, sin enfrentar situaciones de prejuicio derivados del racismo que definan su lugar en la sociedad.

Considerando el contexto nacional e internacional, sigue existiendo la demanda de nuevas formas de inserción social por parte de pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y otras entidades diferenciadas. Es evidente la necesidad de que las estructuras políticas de los estados reconozcan sus características, derechos, autonomía y aportación cultural, para que sea posible su pleno progreso como sujetos políticos. La relación entre los ciudadanos, las culturas mediáticas y la democracia en América Latina es un tema de investigación académica en curso. La intrincada interacción entre sujetos y modernidad en la región ha dado lugar a nuevas perspectivas conceptuales sobre la hibridez cultural, las interacciones entre los medios de comunicación y la modernidad,

y la influencia de la globalización en las culturas locales (Moreno, 2006).

Por otra parte, las estrategias mediáticas de los gobiernos de izquierda en América Latina han sido objeto de estudio, lo que ha arrojado luz sobre las tensiones entre los gobiernos y los medios de comunicación en la región (Kitzberger, 2012). En ese contexto, se debe procurar una generación del conocimiento, que parta del sistema educativo del Estado, sobre los modelos interculturales y de su estrecha relación con la realidad multicultural en la que se está inmerso como sociedad, además buscar estrategias de comunicación en pro de la difusión y desarrollo de los pueblos y sus culturas, con la visión de formar profesionales con capacidad de análisis y divulgación de discursos críticos, así como interés en la investigación sobre la diversidad cultural que los rodea.

La influencia de los medios de comunicación masiva en la sociedad es axiomática, por lo que resulta imperante reflexionar acerca del enfoque que proveen los medios (tradicionales y digitales) sobre la realidad multicultural, no solo en México, sino a nivel global, ya que moldean la percepción que un individuo puede tener de la realidad y es así como permean en los valores y comportamientos de la sociedad en su conjunto. Como plantean Area & Ortiz (2000), los medios son quienes nos construyen una imagen de la problemática social a través de sus informaciones.

De acuerdo con Bonner (2018), el panorama mediático en América Latina tiene una fuerte influencia de las políticas neoliberales que han impactado en la radiodifusión pública, la privatización de los medios y la desregulación. Estas políticas han moldeado el entorno mediático en la región e influido en la relación entre los medios de comunicación y los actores políticos. En este sentido, los medios de comunicación están desempeñando un doble papel, a veces contradictorio, en el proceso de socialización cultural de los ciudadanos: por una parte, tienden a estereotipar y homogeneizar la cultura de las personas; por otra, cumplen el papel de vehículos difusores de una nueva mentalidad. En otras palabras, no podemos responsabilizar al canal de comunicación (más que parcialmente) por las formas en las que se condicionan los discursos para favorecer una cultura polarizada y en torno al reforzamiento de la dependencia moral e ideológica de un «deber ser» global.

La discusión sobre la diversidad cultural debería iniciar en el entorno familiar, escolar y tras-

ladarse a lo social. No obstante, tal es la fuerza que pueden llegar a tener los mensajes emitidos en los medios masivos que se perciben como legítimos, se instalan en la cotidianidad y se van incorporando al pensamiento colectivo ideológico ideas que solo significarán un beneficio para aquellos que las manipulan. La educación intercultural es, ante todo, una propuesta de formación del alumnado en la ciudadanía. Por ello, educar para el interculturalismo es un ejercicio de formación política e ideológica de los niños y niñas para construir un nuevo modelo de convivencia basado en la tolerancia y el respeto de los diversos grupos étnicos y sociales que habitan el Planeta. El interculturalismo, en este sentido, es un proyecto político que apuesta por superar el conflicto, el enfrentamiento y la dominación entre las culturas, y busca el entendimiento, la tolerancia y la integración entre ellas (Area & Ortiz, 2000, p. 114).

2.4 El punto de vista decolonial en el discurso de medios

La existencia de un poder mediático profesado por los grandes medios de comunicación a nivel mundial se vuelve difícil de visualizar como un problema en su totalidad, ya que éste es ejercido muy finamente en las sociedades a nivel mundial. León (2012) indica que existe una relación entre las tecnologías, el discurso, las prácticas y los sujetos asociados a las imágenes y la analítica de la colonialidad del poder, el conocimiento y el ser, desde donde se generan jerarquías de distintos tipos producidas a través de dispositivos visuales en el contexto de tecnología, racialización de la población a nivel global y una idea de la economía mundial basada en las imágenes que nos proyectan los medios de comunicación masiva.

Un análisis decolonial del discurso mediático en América Latina, centrado en la diversidad cultural y lingüística, profundiza en las complejidades de las dinámicas de poder, la representación y los legados históricos que influyen en las narrativas de la región (Manning, 2021). Será necesario, entonces, usar las plataformas que emerjan de las teorías decoloniales para realizar un análisis crítico del pensamiento colonizado en la cultura y la ciencia, e independizarse, en el sentido de resolver problemas locales y no repetir únicamente el pensamiento científico y cultural occidental,

proveniente de Europa y Estados Unidos.

Diversos autores (Castro & Oliveira, 2021; Dubin, 2022; Mignolo & Walsh, 2018; Silva, 2021) sostienen que esta concepción eurocéntrica, emitida también desde los medios de comunicación, sigue influyendo en las universidades latinoamericanas, a través de una ciencia que está detrás de las otras que se estudian de forma tradicional, como las matemáticas, sociología, antropología, medicina, ingeniería, etc., y que se refiere a la concepción de la historia que tienen los científicos a través de un hecho muy preciso: la historia se ha dividido en tres etapas —la antigüedad, la edad media y la edad moderna. Esta división tripartita de la historia es europea, no es nuestra, y es casi aceptada en todo el mundo. Además, una perspectiva decolonial del discurso mediático en América Latina examina cómo las representaciones mediáticas perpetúan las estructuras de poder coloniales y refuerzan las jerarquías de raza y género.

Estos estudios están abriendo nuevas rutas para pensar la relación entre la visualidad, el poder y el conocimiento en el contexto de la matriz colonial de dominación, inaugurada con la primera modernidad. Esta nueva forma de pensar la visualidad abre un camino para abordar los registros combinados de discriminación y jerarquización que se producen a través de la imagen y los dispositivos visuales. Uno de los desafíos pendientes para los estudios de visualidad es la crítica del universalismo que subyace oculto tras la denominación «cultura visual» y que impide pensar las jerarquías de clase, género, raza y nación.

Es necesario plantear la reconceptualización de las tecnologías coloniales de poder en la época de la reproductibilidad técnica de la imagen. En la actualidad los dispositivos audiovisuales se han convertido en una red de mediaciones que actualizan la colonialidad del «ver» en un momento caracterizado por el capitalismo cognitivo, la era de las comunicaciones, las tecnologías de la imagen, la cultura visual, las industrias culturales y la incorporación occidental del otro en el contexto de la globalización. Esta nueva circunstancia va a configurar una telecolonialidad visual, caracterizada por una forma de colonización del imaginario y de la memoria, vinculada a la particular operación de la imagen producida y reproducida mecánicamente (León, 2012).

Además, una crítica decolonial del discurso de los medios de comunicación en América Latina

también aborda cuestiones racializadas, especialmente en lo que respecta a la representación de las poblaciones negra e indígena. El pensamiento feminista decolonial subraya la importancia de deconstruir la colonialidad e impugnar el orden político patriarcal que históricamente ha marginado a las comunidades de la región (Segato & Monque, 2021).

Al centrarse en las experiencias de los grupos racializados y criticar los legados coloniales que dan forma a las representaciones de los medios de comunicación, las perspectivas decoloniales se esfuerzan por interrumpir la perpetuación de los sistemas opresivos y amplificar las voces que han sido históricamente silenciadas. Además, una perspectiva decolonial del discurso mediático en América Latina ilumina cómo las narrativas dominantes han perpetuado las dinámicas de poder coloniales y han marginado las voces. La representación de los latinoamericanos en los medios de comunicación influye significativamente en las percepciones y las identidades, y el lenguaje sirve como un conducto que conecta diversos mercados a través de las fronteras (Nieves-Pizarro, 2018).

Dussel (2020) analiza que en época de pandemia los medios digitales han ayudado a surgir una comunidad filosófica descolonizada, pensando con la cabeza latinoamericana, una pequeña revolución pedagógica; sin los medios digitales, agrega, habrían pasado diez años para lograrlo. Descolonización epistemológica es actitud inventiva en la ciencia, no hay que repetir, hay que crear lo nuevo, pero no por un ideal abstracto, sino por inventar algo útil para el pueblo que le permitirá vivir mejor, más feliz y con menos injusticia. Un pensamiento decolonizador también permite una conexión entre alumnos, maestros e investigadores. Una enseñanza que parta de la realidad cotidiana. Eso es pensamiento crítico, eso es responsabilidad social y descolonización epistemológica, porque en vez de repetir lo que dictan Estados Unidos y Europa (a través de los medios masivos de comunicación), se trata de pensar por el pueblo, por el entorno, qué exige cada campo epistémico.

Empleando las palabras de Area & Ortiz (2000), educar para los medios y educar para el interculturalismo son dos proyectos y procesos educativos que inevitablemente se encuentran y se solapan. Uno y otro deben apoyarse mutuamente y desarrollarse de manera integrada en el currículum. Enseñar a ver críticamente el mundo que nos presentan los medios es una condición necesaria

para ser un ciudadano consciente, solidario y respetuoso con la multiculturalidad, pero, sobre todo, es una condición para ejercer su capacidad crítica ante los mensajes reiteradamente difundidos por los *mass media* de la cultura dominante anglosajona. Es necesario romper la separación entre la cultura académica que reciben los jóvenes en las aulas y la cultura e información que reciben a través de los medios que consumen. Y, además, hacerlo desde una perspectiva de formación política, como ciudadanos respetuosos y solidarios con otras culturas, razas y etnias.

Capítulo 3

Marco teórico-metodológico

3.1 Marco teórico

3.1.1 Identidad y fenomenología de la conciencia

En el marco de las ciencias sociales y humanas, la identidad se ha tratado predominantemente como una entidad más o menos estable: un conjunto de propiedades —biográficas, culturales, psicológicas— que el individuo posee y que lo distinguen de otros. Esta conceptualización, heredera del dualismo cartesiano y del empirismo lógico, asume que las categorías científicas con las que operamos (sociedad, cultura, lenguaje, individuo, mente) designan realidades independientes del acto de observarlas. Sin embargo, la presente investigación se sitúa en una perspectiva radicalmente diferente: una perspectiva antirrealista con respecto a las categorías científicas que reconoce que todas ellas son, en el fondo, metáforas explicativas —tentativas de dar cuenta de fenómenos cuyas propiedades son perceptuales pero inefables, no reductibles a racionalismos verbales—.

Para comprender esta afirmación, consideremos una analogía. Entender al sistema solar según un esquema de órbitas elípticas concéntricas, o de hecho concebirlo como un «sistema», es ya un acto metafórico: organizamos la experiencia perceptual en un marco conceptual que nos resulta útil pero que no debería confundirse con la realidad que intenta describir. Del mismo modo, categorías como «sociedad», «cultura», «lenguaje» o «mente» no son reales en el sentido de entidades independientes: son herramientas explicativas que nos permiten navegar por la complejidad de la experiencia humana. Esta perspectiva se opone al discurso neopositivista (al empirismo lógico) que atribuye a las abstracciones lógicas la misma cualidad objetiva que a la observación directa.

Desde el punto de vista que adoptamos, solo la experiencia subjetiva directa tiene el estatus de «empírica». Lo que podemos llamar «objetivo», por su parte, es aquello que forma parte de una realidad compartida, aunque esta compartición no sea exclusivamente convencional como sucede con otras perspectivas epistémicas.

Identidad como estructura disipativa.

Si las categorías científicas son metáforas explicativas y no realidades sustanciales, ¿qué es entonces la identidad? Sostenemos que la identidad no es una entidad estática almacenada en algún lugar —ni en el cerebro, ni en la cultura, ni en el lenguaje— sino una *estructura disipativa*: un patrón que se mantiene no por permanencia sustancial, sino por un flujo continuo de interacciones. El concepto de estructura disipativa, originalmente desarrollado en termodinámica por Prigogine & Stengers (1984) y extendido a los sistemas cognitivos por Thompson (2007), describe sistemas que mantienen su organización precisamente porque están abiertos al intercambio constante de energía e información con su entorno. Un remolino en un río mantiene su forma no porque sea una «cosa» sólida sino porque el flujo continuo de agua lo sostiene; si el flujo se detiene, el remolino desaparece.

La identidad funciona de manera análoga. Lo que experimentamos como «ser alguien» —como tener una historia, una cultura, una lengua, una manera de estar en el mundo— no es un depósito de propiedades sino un proceso continuo de auto-organización que requiere mantenimiento activo. Cada interacción comunicativa, cada posicionamiento discursivo, cada acto de significación contribuye a mantener —o a transformar— la configuración identitaria. Cuando un estudiante universitario sinaloense habla en el aula, no está «expresando» una identidad preexistente: está *constituyéndola* en el acto mismo de hablar, en la elección de palabras, en la prosodia, en los gestos, en las referencias que elige y las que omite.

Esta reconceptualización tiene consecuencias profundas para la investigación sobre internalización de la opresión. Si la identidad fuera un contenido estático, la colonialidad operaría como una especie de «programa» instalado que determina las respuestas. Pero si la identidad es una

estructura disipativa, la colonialidad opera de otra manera: como una configuración de las condiciones de flujo que hace que ciertos patrones de auto-organización sean más probables que otros, sin determinarlos mecánicamente.

Bases ontológicas: idealismo analítico y consciencia primaria.

La perspectiva antirrealista que adoptamos coincide con marcos ontológicos contemporáneos que cuestionan la primacía de lo material sobre lo experiencial. El idealismo analítico, desarrollado por Kastrup (2019), propone que la consciencia no emerge de procesos físicos no conscientes —el célebre «problema difícil» de la consciencia— sino que constituye la base ontológica misma. Lo que la física describe como «materia» no es un sustrato independiente que genera consciencia, sino patrones *dentro de* la experiencia consciente, cuya estabilidad les confiere la apariencia de fisicalidad. Si la consciencia es primaria, el problema difícil se disuelve: no necesitamos explicar cómo surge la consciencia de la materia porque la materia es un modo de experiencia dentro de la consciencia.

De manera complementaria, la física de la simulación virtual (Campbell et al., 2017) ofrece un marco donde la estructura informacional precede a las descripciones físicas. No se trata de afirmar literalmente que «vivimos en una simulación» sino de reconocer que los modelos informacionales pueden ser ontológicamente previos a los modelos materiales —una inversión de la jerarquía explicativa que tiene consecuencias directas para cómo entendemos la cognición y la significación—.

Estas perspectivas convergen en un punto crucial para esta investigación: si la experiencia consciente es primaria y las categorías científicas son metáforas explicativas, entonces el estudio de la identidad, el lenguaje y la construcción del significado requiere un marco explicativo que parta de la experiencia misma, no de abstracciones teóricas que la presuponen. Sostenemos que este es el único conjunto de principios explicativos que tiene verdadera adecuación epistémica para los fenómenos que nos ocupan; o, por decirlo de otra manera, que tiene razón de ser y coherencia según la naturaleza de la observación y la plausibilidad de las explicaciones.

Implicaciones para la investigación.

Esta base ontológica no es un ejercicio filosófico separado del trabajo empírico. Al contrario, configura directamente cómo interpretamos los datos. Cuando en el Capítulo 4 documentamos que un estudiante declara valores inclusivos mientras su gestualidad revela marcos conceptuales excluyentes, no estamos descubriendo una «contradicción» entre dos niveles de una realidad estratificada (uno «profundo» y otro «superficial»). Estamos observando dos modos diferentes de organización de la experiencia que coexisten en el mismo agente —dos patrones disipativos que se mantienen en diferentes configuraciones de interacción—. Esta distinción, lejos de ser meramente terminológica, tiene consecuencias interpretativas sustanciales que se desarrollan a lo largo del análisis.

La perspectiva antirrealista también tiene implicaciones para cómo entendemos la investigación misma. Si las categorías son metáforas explicativas, entonces la propia investigación no «descubre» realidades preexistentes sino que construye marcos interpretativos. Esta reflexividad no debilita las conclusiones sino que las sitúa en su contexto de producción —un tema que retomamos en la sección 3.3 sobre limitaciones epistemológicas—. Lo que sí exige esta perspectiva es una teoría de la cognición compatible con sus premisas: una teoría que no trate el pensamiento como procesamiento de representaciones almacenadas, sino como algo que sucede *en* la experiencia y *como* experiencia. Esa teoría es el enactivismo radical, que desarrollamos en la sección siguiente.

3.1.2 Enactivismo radical y cognición corporeizada

La ontología presentada en la sección anterior —la primacía de la experiencia, las categorías como metáforas, la identidad como estructura disipativa— requiere una teoría de la cognición que sea coherente con ella. Si la experiencia es primaria y el significado no preexiste como contenido almacenado, ¿cómo conocemos? ¿Cómo construimos sentido en nuestras interacciones? La respuesta que adopta esta investigación proviene del enactivismo radical.

La cognición como navegación activa.

El enactivismo radical, desarrollado principalmente por Hutto & Myin (2013) y extendido por Di Paolo et al. (2017), propone que la cognición básica no involucra representaciones mentales portadoras de contenido. Los organismos no construyen modelos internos del mundo para luego operar sobre ellos; navegan por sus entornos mediante patrones sensoriomotores, respondiendo a las posibilidades de acción (*affordances*) que estos ofrecen. No hay un paso intermedio de «representar» la realidad: el organismo está en contacto directo con su mundo y su cognición consiste en ese contacto activo.

Esta tesis tiene raíces en la tradición fenomenológica y en los trabajos fundacionales de Varela et al. (1991), quienes propusieron que la cognición es *enacción*: la producción conjunta de un mundo y un conocedor a través de la historia de sus acoplamientos. Lo que Hutto y Myin radicalizan es la implicación de que no necesitamos postular contenidos representacionales —símbolos internos que «están en lugar de» algo externo— ni siquiera para explicar las formas más elaboradas de cognición humana. La cognición es, en todos sus niveles, navegación activa de un agente corporeizado en un entorno significativo.

La importancia de esta perspectiva para nuestra investigación es directa. Si adoptáramos un modelo representacionista, la internalización de la opresión se explicaría como el almacenamiento de «creencias coloniales» en la mente del sujeto: ideas, esquemas o actitudes que, una vez instalados, producen comportamientos discriminatorios. La intervención educativa consistiría entonces en «reemplazar» esas representaciones por otras más inclusivas. Pero los datos de esta investigación muestran repetidamente que esa explicación es insuficiente: los estudiantes que expresan valores inclusivos siguen navegando patrones coloniales en contextos donde no los perciben como tales. El enactivismo ofrece una alternativa: no se trata de contenidos almacenados sino de disposiciones navegacionales —camino de significado que el agente recorre con mayor o menor facilidad según la configuración de su entorno interaccional—.

Identidad como proceso de construcción de significado.

La teoría enactiva (Gallagher, 2017; Ward et al., 2017) otorga, además, el marco para estudiar los fenómenos identitarios como performativos e integrales. La identidad es un fenómeno dinámico y es básicamente un proceso de construcción de significado. Este proceso es realizado por personas que dialogan: todo significado es intersubjetivo. Existe cuando se hace y no tiene realidad empírica cuando no hay personas realizando prácticas que aludan a los significados identitarios.

Los significados, además, son integrales puesto que nada de lo que sucede en el contexto de la construcción de significado se considera irrelevante. No existe una justificación —que no sea una delimitación del método o la técnica de análisis— para realizar cortes entre factores internos o externos, o divisiones semejantes como lenguaje y paralenguaje (cf. Poyatos 1993). Cuando un participante del focus group habla sobre diversidad, su significado no reside exclusivamente en las palabras que elige: reside también en su prosodia, en sus gestos, en su postura, en la dirección de su mirada, en el ritmo de su respiración, en las micro-expresiones faciales que regulan la interacción con los demás participantes. Todos estos elementos son *constitutivos* del acto de significación, no acompañamientos ornamentales de un mensaje verbal «central».

Esta concepción integral del significado tiene implicaciones metodológicas directas que se desarrollan en la sección 3.2.4. Si todo lo que sucede en la interacción participa en la construcción del significado, entonces un análisis que se limitara al contenido verbal estaría capturando apenas una dimensión de un fenómeno multidimensional. Es por esto que el diseño metodológico de esta investigación incorpora el análisis multimodal: no como complemento opcional del análisis discursivo sino como exigencia epistemológica del marco enactivo.

Alcances y límites del enactivismo para esta investigación.

El enactivismo radical proporciona a esta investigación su ontología cognitiva: nos dice *qué* es la cognición (navegación activa, no representación) y *dónde* ocurre el significado (en la interacción corporeizada, no en la mente individual). Sin embargo, como se anticipó en la sección 3.1.1, la

ontología es necesaria pero no suficiente para abordar los fenómenos documentados en los datos.

El enactivismo nos dice que la cognición es navegación, pero no especifica *cómo* esa navegación produce patrones diferenciales: por qué ciertos caminos de significado se estabilizan aunque sean coloniales, por qué la educación declarativa —que opera en el nivel del contenido representacional— no basta para transformar disposiciones navegacionales que operan en otro nivel, y por qué los agentes pueden navegar simultáneamente hilos contradictorios sin percibir la tensión. Parte de esta especificación la ofrece la teoría de la metáfora conceptual reinterpretada desde la perspectiva enactiva (sección 3.1.3), que permite identificar *qué* marcos conceptuales corporeizados estructuran el pensamiento de los participantes. La especificación más completa la proporciona el Marco de Traza y Trayectoria (sección 3.1.4), que formaliza los mecanismos de estabilización diferencial de patrones navegacionales.

3.1.3 Metáfora conceptual desde la perspectiva enactiva

Si la cognición es navegación corporeizada y no procesamiento de representaciones, ¿cómo opera el pensamiento metafórico? La teoría de la metáfora conceptual (TMC), tal como fue formulada originalmente por Lakoff & Johnson (1980), constituyó una revolución en nuestra comprensión del lenguaje figurativo. La metáfora dejó de ser una figura del análisis literario y retórico —donde la fórmula «A es B» se aplicaba con claridad: *tus ojos son dos estrellas*— para convertirse en una operación conceptual en el marco del desarrollo de la lingüística y las ciencias cognitivas. La verdadera metáfora, según esta propuesta, es mental y no tiene que tener una estructura manifiesta «A es B». Metáforas como LA VIDA ES UN VIAJE, EL TIEMPO ES DINERO O LA DISCUSIÓN ES GUERRA no son meras figuras literarias sino patrones sistemáticos de pensamiento que estructuran nuestra percepción y acción.

La propuesta de Lakoff y Johnson trajo consigo una oleada de trabajos que exploraron las posibilidades analíticas de esta noción en contextos diversos, desde lo propiamente literario hasta lo lingüístico, lo psicológico, lo antropológico y lo sociológico. Taljard & Bosman (2014), por ejemplo, investigaron las variaciones a lo largo de distintas lenguas de las maneras de expresar

metáforas. Casasanto & Jasmin (2012) describieron la relación entre los conceptos [ATRÁS] y [ADELANTE] como metáforas de «pasado» y «futuro», e incluyeron, siguiendo a Cienki (1998), la gestualidad de las manos en las formulaciones metafóricas. Más recientemente, Kövecses (2020) ha ofrecido una síntesis ampliada de la TMC que incorpora la variación contextual y cultural como dimensión central del fenómeno metafórico.

Limitaciones del modelo computacional.

La TMC, no obstante, tiene limitaciones y problemas heredados del modelo cognitivo computacional de los años 1950 (Cserép, 2014; Escobar L.-Dellamary, 2021). En su formulación clásica, las metáforas conceptuales terminan siendo representaciones abstractas almacenadas: «dominios» fuente y meta se conciben como estructuras mentales discretas, y el «mapeo» metafórico como operación computacional que transfiere propiedades de una estructura a otra. Esta arquitectura, aunque productiva en términos descriptivos, enfrenta dificultades serias cuando se confronta con la perspectiva enactiva. Si la cognición no involucra representaciones, ¿cómo pueden las metáforas ser representaciones? Si el significado es intersubjetivo y emerge en la interacción, ¿cómo pueden los dominios conceptuales ser estructuras mentales individuales?

De esta necesidad epistemológica surgió la agenda de la cognición corpórea o cognición 4E (del inglés: *embodied, embedded, enacted, extended*) de la que el enactivismo es parte (Shapiro, 2019). La premisa central es que el pensamiento no es independiente del cuerpo y no ocurre en el cerebro —o no exclusivamente en él—. Las perspectivas más radicales llegan a proponer que el cuerpo humano y el cerebro son representaciones del pensamiento, que es la base, y no un fenómeno *de* la consciencia humana sino la consciencia misma.

La metáfora enactiva como evento intersubjetivo.

La actualización desde la cognición 4E permite reconceptualizar la metáfora de una manera fundamentalmente diferente. La metáfora enactiva (Escobar L.-Dellamary & Castro, 2023; Gallagher & Lindgren, 2015) es un suceso entre consciencias personales (entre sujetos, de ahí «inter-

subjetivo») en un diálogo en donde toda la situación es partícipe y resultado de la construcción del significado. Esto nos permite no perpetuar falacias metodológicas como pretender olvidar al investigador en la interpretación del dato, como si el análisis pudiera ser objetivo en el sentido de que no participara en él ningún sujeto. También nos permite abandonar el enredado verificacionismo de la hermenéutica que exige «dobles ciegos» en el análisis como si el sentido de la interpretación no fuese legítimo a partir del análisis de una persona involucrada con la dirección y los objetivos del trabajo.

Una metáfora verdadera, como dicen Jensen & Cuffari (2014), es un decir «doble» en el que el sentido literal apunta a otro sentido. Cuando decimos que «hay pájaros en el alambre», evidentemente no estamos describiendo la escena de aves dispuestas sobre un cable de alta tensión. Por otra parte, como opinan Cuccio & Steen (2019), se trata de un acto deliberado (aunque no necesariamente meta-consciente) en el que la interacción dialógica —el escucha y el hablante, el lector y el escriba— despierta este sentido elaborado por la integración de escenarios abstractos culturalmente informados. Algo puede ser una metáfora cuando alguien lo interpreta como tal, aunque la intención de quien lo produjo no haya sido esa. La metáfora es enactiva porque *sucede* y no porque se «programa» o se «formula» para que suceda, aunque en ciertos casos convencionales los hábiles autores o cineastas (Müller & Kappelhoff, 2018) pueden anticipar la interpretación de parte de la audiencia.

Distanciarse de una versión representacional de la metáfora conceptual (Escobar L.-Dellamary, 2021) implica, además, discutir el papel de la deliberación. Si no se aborda la cuestión de si la persona debe estar consciente de la intención metafórica para que el acto constituya analíticamente una metáfora, se corre el riesgo de volver a una versión problemática donde todo lo que no dice *literalmente* lo que dice se considera metafórico. Entonces, casi cualquier verbo de relación espacial como «entrar» o «salir» sería metafórico en todos los contextos donde no quiere decir literalmente ESPACIO.¹

¹Por ejemplo, en «salió bien vivillo el chamaco».

Implicaciones para el análisis de la diversidad.

En el caso concreto de esta investigación, la metáfora enactiva es la herramienta analítica que permite acceder a los patrones cognitivos corporeizados que estructuran las comprensiones implícitas de la diversidad. Cuando un participante del focus group utiliza la expresión «choque cultural» acompañada de un gesto de impacto entre sus manos, no está simplemente «usando» una metáfora almacenada (DIVERSIDAD ES CONFLICTO): está construyendo, en tiempo real y con todo su cuerpo, una significación que revela cómo navega la diversidad en ese contexto interaccional. Del mismo modo, cuando un comentario en redes sociales describe la migración como «invasión», la metáfora no es solo un recurso retórico sino un indicador de marcos conceptuales corporeizados que estructuran la percepción de la diferencia cultural.

La metáfora enactiva, así entendida, identifica *qué* marcos conceptuales operan en el discurso sobre diversidad. Pero queda pendiente una pregunta que el análisis metafórico por sí solo no resuelve: *por qué* los mismos participantes pueden operar simultáneamente con marcos contradictorios —por ejemplo, conceptualizar la diversidad como riqueza en su discurso declarativo y como amenaza en su gestualidad o en sus prácticas cotidianas— sin percibir la tensión. Esta pregunta, que atraviesa todos los datos de la investigación, requiere un marco analítico complementario que formalice los mecanismos de coexistencia y alternancia entre patrones de significación. Ese marco es TTF, que se desarrolla en la sección siguiente.

3.1.4 El Marco de Traza y Trayectoria (TTF) como herramienta analítica

A lo largo de los capítulos previos, esta investigación ha documentado un fenómeno persistente que atraviesa todas las fuentes de datos: una *disonancia entre lo que los participantes declaran y lo que sus prácticas revelan*. La EMCAM ($n = 42$) muestra que el 84 % de los estudiantes rechaza la inferioridad internalizada y el 82 % rechaza la vergüenza cultural, pero las observaciones etnográficas durante las sesiones registran modificaciones sutiles de habla, referencias académicas predominantemente foráneas y uso de «dialecto» para referirse a lenguas indígenas. Los focus

groups registran a participantes que defienden verbalmente la inclusión mientras exhiben gestos que contradicen su discurso. El corpus digital recoge metáforas en las que la diversidad se conceptualiza como invasión, amenaza o choque. Los estudios de caso muestran a estudiantes que navegan entre posiciones críticas y compensatorias sin percibir la tensión entre ambas.

Este patrón no se explica satisfactoriamente con las herramientas presentadas hasta ahora. La metáfora conceptual (sección 3.1.3) identifica *qué* marcos estructuran el pensamiento sobre diversidad —DIVERSIDAD ES AMENAZA, DIVERSIDAD ES CONFLICTO, DIVERSIDAD ES RIQUEZA— pero no formaliza *por qué* los mismos estudiantes pueden operar simultáneamente con marcos contradictorios según el contexto. El enactivismo radical (sección 3.1.2) ofrece la base ontológica: la cognición no es la recuperación de representaciones almacenadas, sino la navegación activa a través de un entorno estructurado. Pero queda pendiente especificar *cómo* esa navegación produce patrones diferenciales: por qué ciertos caminos de significado persisten aunque sean coloniales, por qué la educación declarativa no basta para transformarlos, y por qué la disonancia opera sin que el agente la perciba.

Para abordar estas preguntas, la presente investigación incorpora el Marco de Traza y Trayectoria (TTF, por sus siglas en inglés: *Trace & Trajectory Framework*; Escobar L.-Dellamary 2026a) como herramienta analítica complementaria. TTF es un marco teórico en desarrollo que extiende la tradición enactivista —particularmente los trabajos de Varela et al. (1991), Hutto & Myin (2013) y Di Paolo et al. (2017)— proporcionando un vocabulario analítico que permite describir con mayor precisión los mecanismos mediante los cuales los patrones coloniales se navegan diferencialmente en distintos contextos. No se trata de reemplazar el análisis decolonial ni el enactivo, sino de añadirles un andamiaje descriptivo: un juego de lentes que mejora la resolución del telescopio que ya teníamos.

Es importante señalar que TTF constituye un marco teórico nuevo, aún sin aplicaciones empíricas publicadas. La presente investigación constituye su primera aplicación empírica. El autor del marco es co-director de esta tesis, lo cual facilita la precisión terminológica y la coherencia teórica en su aplicación. Esta circunstancia se reconoce explícitamente como parte de las condi-

ciones epistemológicas de la investigación (véase sección 3.3). Los conceptos que se introducen a continuación se seleccionaron específicamente por su capacidad para resolver problemas analíticos concretos documentados en los datos, no como una exposición exhaustiva del marco.

Trazas, hilos y trayectorias: la arquitectura básica.

La arquitectura de TTF se organiza en torno a tres niveles de estructura que dan nombre al marco. Para comprenderlos, resulta útil una analogía. Imagina un paisaje montañoso recorrido durante generaciones por pastores y viajeros. El paisaje mismo —la roca, el suelo, la pendiente del terreno— no es un camino, pero establece las *condiciones de posibilidad* para que ciertos caminos existan y otros no. Con el tiempo, el paso repetido estabiliza senderos: rutas que no están talladas en piedra pero que resultan más fáciles de seguir que abrir brecha por territorio nuevo. Y cada viajero, en cada recorrido, traza una *trayectoria*: el viaje real, con sus desvíos, pausas y destinos, que nunca es idéntico a ningún otro, aunque siga los mismos senderos.

En TTF, estos tres niveles reciben nombres técnicos. Las **trazas** son las condiciones de posibilidad del paisaje informacional: no son caminos ni recuerdos almacenados, sino la estructura de base que hace posible que ciertos patrones de significado puedan emerger. Las trazas son previas a la experiencia del agente —nunca se experimentan directamente— pero configuran lo que puede y no puede ocurrir en el terreno navegacional. En nuestra investigación, las trazas corresponden a las condiciones históricas, culturales y lingüísticas que hacen posible, por ejemplo, que en el noroeste de México exista una jerarquía entre lenguas, o que ciertos rasgos físicos se valoren por encima de otros. Nadie «decide» estas condiciones; las encuentra como parte del terreno.

Los **hilos** (*threads*) son caminos estabilizados por uso repetido: rutas navegacionales que el agente puede seguir con mayor facilidad porque ya han sido transitadas muchas veces, individualmente o colectivamente. Un hilo no es un «tema» ni una «creencia» almacenada, sino una disposición del terreno —un camino que existe porque ha sido recorrido, no porque alguien lo haya diseñado—. En esta investigación, los hilos más relevantes incluyen $\{\tau_{\text{declarativo}}\}$ (el camino del discurso inclusivo que los participantes activan en contextos formales), $\{\tau_{\text{diversidad_como_conflicto}}\}$ (el

camino que conceptualiza la diversidad como amenaza o choque), y $\{\tau_{\text{posicionamiento_académico}}\}$ (el camino que privilegia referentes foráneos como indicadores de calidad intelectual).

Las **trayectorias** son los eventos reales de significado: el movimiento concreto del agente a través del terreno de hilos disponibles. Lo que un participante construye durante una intervención en el focus group es una trayectoria; lo que un estudiante navega al responder la EMCAM es otra trayectoria; lo que un usuario de redes sociales recorre al producir un comentario es otra más. La trayectoria *es* el significado: no lo codifica ni lo transporta, sino que lo constituye. Esta identificación entre movimiento y significado es la herencia más directa de la tradición enactivista en TTF.

Finalmente, las **posiciones** son nodos navegacionales dentro de los hilos: puntos donde confluyen múltiples presiones informacionales, generando estabilidad local. «Meritocracia», por ejemplo, funciona como posición en la trayectoria de la participante LL (sección 4.5.1): un punto de convergencia donde se encuentran hilos de esfuerzo individual, logro académico y aspiración de movilidad social. Una posición no es una categoría fija sino un nodo que el agente puede transitar, rodear o atravesar dependiendo de la trayectoria que esté desplegando.

Dos parámetros fundamentales: granularidad y modos de navegación.

La arquitectura de trazas, hilos y trayectorias describe *qué* se navega. Para describir *cómo* se navega, TTF introduce dos parámetros ortogonales —es decir, independientes entre sí— que operan simultáneamente: la granularidad (λ , lambda) y el modo de acceso epistémico (σ , sigma).

La **granularidad** (λ) especifica el nivel de detalle en que un hilo se despliega. Un mismo hilo puede navegarse a diferentes niveles de granularidad. Por ejemplo, $\{\tau_{\text{diversidad_como_conflicto}}\}$ puede desplegarse a granularidad gruesa (λ^-) —«la diversidad genera problemas», como expresión genérica sin matización— o a granularidad fina (λ^+) —especificando qué tipo de diversidad, en qué contexto, con qué consecuencias—. Los datos muestran que la granularidad varía sistemáticamente según el instrumento: la EMCAM, con sus ítems tipo Likert, tiende a elicitar respuestas de granularidad gruesa, mientras que el focus group permite despliegues progresivamente más fi-

Tabla 3.1: Conceptos básicos de TTF y su correspondencia empírica en esta investigación. Fuente: elaboración propia a partir de Escobar L.-Dellamary (2026a).

Concepto TTF	Descripción	Ejemplo en esta investigación
Traza	Condición de posibilidad navegacional; estructura de base del terreno informacional	Condiciones histórico-culturales que hacen posible la jerarquización de lenguas y rasgos físicos en el noroeste de México
Hilo	Camino navegable estabilizado por uso repetido; disposición del terreno, no representación mental	{ $\tau_{\text{declarativo}}$ }, { $\tau_{\text{diversidad_como_conflicto}}$ }, { $\tau_{\text{posicionamiento_académico}}$ }
Trayectoria	Evento real de significado; el movimiento concreto del agente a través del terreno	Lo que cada participante construye en cada intervención del focus group o respuesta al cuestionario
Posición	Nodo navegacional: punto de convergencia dentro de los hilos	«Meritocracia» como nodo en la trayectoria de LL; «respeto» como posición declarativa recurrente

nos a medida que la conversación avanza. Esta observación tiene implicaciones directas para la interpretación de las aparentes «contradicciones» entre fuentes: no se trata de que los participantes se contradigan, sino de que diferentes configuraciones interaccionales solicitan diferentes niveles de granularidad, y a granularidad fina emergen tensiones que a granularidad gruesa permanecen invisibles.

El **modo de acceso epistémico** (σ) describe la calidad atencional con que el agente navega un hilo. TTF distingue tres modos básicos: *automático* ($\sigma \leftrightarrow$, navegación habitual sin atención reflexiva), *deliberado* ($\sigma \uparrow$, navegación con atención explícita al proceso) y *subliminal* ($\sigma \downarrow$, navegación que opera por debajo del umbral de consciencia reflexiva del agente). Estos modos no son estados fijos sino fluctuaciones continuas dentro de cada evento de significación. Un participante del focus group puede comenzar en modo automático, reproduciendo un hilo estabilizado, y transitar a modo deliberado cuando una intervención de otro participante le hace percatarse de una tensión.

La combinación de λ y σ genera un espacio analítico bidimensional donde se pueden ubicar los diferentes fenómenos documentados en esta investigación. Por ejemplo, las respuestas a la EM-

CAM típicamente operan en $\sigma \leftrightarrow$ (automático) con λ^- (granularidad gruesa): respuestas rápidas, poco reflexivas, que siguen caminos estabilizados. El focus group, en cambio, crea condiciones para $\sigma \uparrow$ (deliberado) con λ^+ (granularidad fina): la interacción extendida permite que emerjan matices y tensiones. Las prácticas observadas etnográficamente (uso de «dialecto», ajustes prosódicos) operan frecuentemente en $\sigma \downarrow$ (subliminal): el agente las ejecuta sin percatarse de que está navegando un hilo colonial.

Herramientas analíticas para la interpretación de datos.

Dos conceptos adicionales resultan imprescindibles para conectar la arquitectura teórica con los datos empíricos. El primero es el **umbral de visibilidad** ($\bar{\zeta}$): el límite por debajo del cual una significación opera sin que el agente la perciba como tal. Este concepto resuelve un problema recurrente en los datos: ¿cómo puede un estudiante valorar estéticamente rasgos europeos (Factor 3 de la EMCAM: «deuda colonial percibida») sin percibir esa valoración como expresión de colonialidad? La respuesta trayectorial es que la valoración estética opera por debajo del umbral de visibilidad —es un hilo que se navega sin que el agente lo identifique como navegación, del mismo modo que un hablante nativo no percibe las reglas gramaticales que sigue—. El concepto no es idéntico a «inconsciente» (que implica represión) ni a «implícito» (que implica contenido almacenado): se refiere a una propiedad de la trayectoria misma, no del agente.

El segundo es el costo de mantenimiento (δ_{DR}): la inversión navegacional necesaria para sostener un hilo activo en un contexto dado. Algunos hilos tienen costos de mantenimiento bajos porque el contexto los facilita: hablar español en la universidad es un hilo de costo mínimo. Otros hilos tienen costos altos: usar una lengua indígena en el mismo contexto exige un esfuerzo navegacional considerable —no solo lingüístico sino identitario, social y emocional—. El concepto de δ_{DR} permite formalizar lo que la perspectiva decolonial describe cualitativamente: la colonialidad no prohíbe ciertas prácticas, sino que las encarece hasta hacerlas insostenibles. La configuración interaccional —las condiciones que determinan qué hilos están disponibles y a qué costo— varía según el instrumento de investigación, lo cual explica las diferencias sistemáticas entre las respuestas

obtenidas en la EMCAM, los focus groups y la observación etnográfica.

Un patrón estabilizado (\mathcal{P}) es una configuración de hilos que ha sido colectivamente navegada con suficiente frecuencia como para funcionar como «camino por defecto» en un contexto dado. Las metáforas bélicas sobre diversidad (DIVERSIDAD ES INVASIÓN, DIVERSIDAD ES CHOQUE) constituyen patrones estabilizados en el corpus digital: no porque sean «creencias» compartidas, sino porque representan caminos navegacionales que el ecosistema discursivo ha consolidado y que los agentes pueden seguir con mínimo costo.

Refracción, pertenencia y geometría extractiva.

Tres conceptos adicionales del kit analítico de TTF completan las herramientas necesarias para la interpretación de los datos de esta investigación. La **refracción trayectorial** describe la capacidad de un agente para desviar su trayectoria sin romper el hilo que está navegando. A diferencia de la «resistencia» entendida como oposición frontal, la refracción opera como desvío sutil: el agente modifica el ángulo de su trayectoria lo suficiente como para producir un resultado diferente sin generar el costo de una confrontación directa. Los datos del focus group documentan múltiples instancias de refracción —participantes que reformulan, matizan o redirigen sus intervenciones ante señales del grupo— que no serían visibles si el análisis operara exclusivamente con categorías binarias de «reproducción» vs. «resistencia».

El **jalón de pertenencia** ($\mathcal{M}(\Theta\text{-pull})$, *belonging pull*) reinterpreta el deseo de pertenencia no como variable psicológica individual sino como fuerza navegacional capturada por la geometría del espacio interaccional. El jalón de pertenencia puede canalizarse en direcciones opuestas: hacia la reproducción —cuando pertenecer exige adoptar hilos hegemónicos— o hacia la transformación —cuando pertenecer impulsa la ampliación de las condiciones navegacionales del grupo—. Los datos de los focus groups muestran ambas direcciones: el ajuste prosódico como pertenencia reproductiva, y la inclusión activa (casos LU3 y GZ11) como pertenencia transformativa.

Finalmente, la **geometría extractiva** describe configuraciones interaccionales constitutivamente asimétricas: aquellas donde ciertos agentes subsidian la coherencia del sistema sin que el subsi-

dio alcance su umbral de visibilidad. La colonialidad, desde esta perspectiva, no es un «contenido» (creencias coloniales) sino una geometría: una configuración donde el trabajo navegacional de ciertos agentes beneficia desproporcionadamente a otros, y donde este subsidio no se presenta como tal al agente que lo proporciona. La sección 4.6.3 desarrolla esta reconceptualización con detalle.

Tabla 3.2: Conceptos TTF complementarios y su correspondencia empírica. Los conceptos se limitan al kit analítico necesario para esta tesis; para la arquitectura completa del marco, véase Escobar L.-Dellamary (2026a). Fuente: elaboración propia.

Concepto	Función analítica	Anclaje empírico
Umbral de visibilidad ($\bar{\zeta}$)	Significaciones que operan sin que el agente las perciba	Factor 3 EMCAM: deuda colonial percibida como aspiración legítima
δ_{DR} (costo de mantenim.)	Inversión necesaria para sostener un hilo en un contexto	Uso de lengua indígena en universidad = alto δ_{DR}
Config. interaccional	Condiciones que determinan disponibilidad y costo de hilos	Diferencias EMCAM vs. focus group vs. observación
Patrón estabilizado (\mathcal{P})	Configuración colectivamente navegada	Metáforas bélicas en corpus digital
Refracción trayectorial	Resistencia por desvío sin ruptura de hilo	Reformulaciones en focus group
Jalón de pertenencia ($\mathcal{M}(\ominus\text{-pull})$)	Fuerza navegacional del deseo de pertenencia	Ajuste prosódico (reproductivo) vs. inclusión activa (transformativo)
Geometría extractiva	Asimetría constitutiva donde subsidio no alcanza visibilidad	Colonialidad como configuración de costos, no como contenido

Nota sobre el alcance de la aplicación.

Los conceptos aquí introducidos constituyen un subconjunto acotado del vocabulario de TTF, seleccionado por su rendimiento analítico para los datos de esta investigación. TTF incluye una arquitectura modular más amplia —ontología, epistemología, semántica, metodología— cuya exposición completa excede el alcance y los propósitos de esta tesis. El Anexo E ofrece un glosario de los términos utilizados en el texto para facilitar la lectura de las secciones analíticas. Para la exposición formal del marco, se remite al lector a las fuentes originales (Escobar L.-Dellamary,

2026a; Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán, 2026).

3.2 Marco metodológico

3.2.1 Configuración metodológica general

Esta investigación emerge de una perspectiva metodológica que reconoce el carácter holista de los procesos de significación en torno a la diversidad cultural y lingüística. Adicionalmente, reconoce que, en cambio, llamarle *complejidad* favorece una extensión inadecuada del pensamiento composicional según el cual, a diferencia del holismo, el fenómeno puede ser teóricamente deconstruido en factores o elementos discretos. Por otra parte, la *heurística* adoptada busca comprender cómo los estudiantes universitarios de nivel superior construyen significados metafóricos sobre diversidad, reconociendo que estos procesos están entrelazados con dinámicas coloniales históricamente continuas.

La aproximación teórica se basa en una síntesis entre el marco enactivo de la significación y el análisis multimodal del discurso. Desde esta perspectiva, el significado no preexiste como contenido mental (no es una representación), sino que emerge en el acto mismo de la comunicación, expresándose a través de la interacción dinámica entre cuerpo, mente y entorno. Esta comprensión del proceso significativo implica reconocer que recursos como los gestos no son meras ilustraciones del habla, sino componentes integrales del pensamiento mismo. Son necesarios y sus funciones no son equivalentes a otros recursos. Como argumentan Gallagher & Lindgren (2015) en su desarrollo de la metáfora enactiva, el significado surge en el encuentro intersubjetivo donde toda la situación comunicativa participa en igualdad.

Dimensiones del análisis enactivo-multimodal.

El análisis multimodal implementado en esta investigación se articula en torno a tres dimensiones fundamentales que operan de manera integrada durante los procesos de significación. La

primera es *la dimensión temporal-procesual*, que reconoce que el significado metafórico emerge momento a momento en la interacción. No se trata de identificar metáforas preexistentes que los hablantes «activan» o «utilizan», sino de observar cómo estas se forman y proponen en el flujo temporal de la comunicación. Esta perspectiva temporal resulta crucial para comprender las oscilaciones, negociaciones y transformaciones del significado mientras ocurren.

La segunda es *la dimensión corporeizada-afectiva*, consciente de que en el cuerpo, no sólo en sentido anatómico, reside el significado. Los gestos, posturas, ritmos prosódicos y cualidades de movimiento no son ornamentos comunicativos sino constitutivos del pensamiento metafórico. La prosodia, entendida como la orquestación sonora del habla, y la gestualidad, la manipulación que hacemos de los sonidos producidos y la organización de nuestros movimientos, operan para crear campos de significación afectivamente cargados.

En tercer lugar, *la dimensión situada-contextual* reconoce que todo acto de significación ocurre en contextos específicos con historias particulares. En el caso de esta investigación, el contexto universitario sinaloense no es un mero telón de fondo, sino un participante activo que modula las posibilidades de emergencia metafórica a través de sus convenciones culturales y dinámicas institucionales.

Aunque ya se ha discutido en apartados anteriores, distanciarse de una versión *representacional* de la metáfora conceptual (Escobar L.-Dellamary, 2021) también implica discutir si el acto metafórico debe ser deliberado o, en otras palabras, si la persona debe estar consciente de que quiere hacer una metáfora, para que en el análisis podamos considerar el acto como metafórico. Si no se discute el aspecto de si la persona está consciente o debe estar consciente del sentido y la intención metafórica para que constituya analíticamente una metáfora, estaríamos volviendo a una versión problemática donde todo lo que *no dice literalmente lo que dice* se puede considerar metafórico; entonces, casi cualquier verbo de relación espacial como «entrar» o «salir», sería metafórico en *todos los contextos* donde no quiere decir *literalmente* ESPACIO sino, por ejemplo, RESULTADO,² como sucede con frecuencia en el habla cotidiana. En este trabajo, hemos tomado una perspectiva

²Por ejemplo, en «salí bien vivillo el chamaco».

moderada (metodológico-epistémica) con respecto a este tema considerando que la metaforicidad no es una propiedad del pensamiento sino una herramienta del análisis.

3.2.2 Líneas heurísticas

El diseño metodológico articula cinco líneas heurísticas complementarias que buscan captar diferentes facetas del fenómeno metafórico en su complejidad multimodal y contextual.

La primera línea heurística articula el *scraping sistemático de comentarios en publicaciones de redes sociales* (años 2024–2025). Se reconocen estos espacios digitales como sitios privilegiados donde se negocian públicamente significados sobre diversidad. Esta recopilación automatizada de Reddit y Twitter/X (por su mayor apertura a la compartición de datos) permite acceder a discursos espontáneos que circulan en el ecosistema mediático en español (con foco en México), revelando patrones metafóricos emergentes sin mediación directa del investigador. Se seleccionaron ejemplos significativos a partir de publicaciones con alto nivel de interacción en distintas plataformas (Reddit, Twitter/X, Instagram), priorizando tres ejes de diversidad: (1) cultural-lingüística, (2) migratoria y (3) sexual y de género. Esta clasificación, aunque no rígida de forma categórica, opera como heurística metodológica para organizar el corpus y observar, de manera situada, patrones metafóricos emergentes. El análisis no busca representatividad ni exhaustividad histórica, sino un estado del arte actual que sirva de fondo discursivo para el análisis enactivo posterior.

La segunda línea heurística implementa una *revisión documental sistemática de patrones metafóricos sobre diversidad previamente identificados en investigaciones especializadas* del periodo 2015–2025, principalmente en español. A diferencia del corpus empírico contemporáneo, esta línea documental sintetiza hallazgos metafóricos ya establecidos tanto en la literatura académica como en la no académica, proporcionando el telón de fondo conceptual contra el cual emergen las metáforas actuales. La estrategia de *deep research* no busca recolectar datos primarios sino mapear los marcos metafóricos que la investigación previa ha documentado como recurrentes en discursos sobre diversidad cultural, migratoria y de género. El proceso de mapeo documental combinó revisión bibliográfica sistemática y síntesis temática, identificando inicialmente más de 120 estudios

relevantes en bases de datos académicas.

La tercera línea se centra en *juicios interpretativos sobre contenido digital*, materializados tanto en el focus group realizado tras la visualización del video «¿Qué es diversidad?» (de DW en YouTube) como en las entrevistas individuales. Estos espacios permiten observar cómo los estudiantes construyen activamente significado en interacción con contenido mediático, revelando procesos de negociación, resistencia y apropiación de marcos metafóricos.

La cuarta línea incorpora *instrumentos de corte psicométrico adaptado*, específicamente la Escala de Mentalidad Colonial Adaptada al Contexto Mexicano (EMCAM). Este instrumento funciona como una heurística exploratoria para identificar posibles correlaciones entre patrones de internalización colonial y preferencias metafóricas, sin pretender establecer relaciones causales deterministas.

La quinta línea, central para esta investigación, implementa el *análisis multimodal de interacciones videogradas* del focus group. Esta aproximación busca capturar la riqueza semiótica de la comunicación cara a cara, donde gestos, prosodia y habla se entrelazan para crear significados emergentes. En este último caso (y en buena medida en todas estas líneas), el foco no está en la representatividad del dato sino en la ilustración de los mecanismos metafóricos y sus tendencias conceptuales. Es decir, se muestran *ejemplos* de construcciones multimodales metafóricas en torno al tema de la tesis, sin que ello implique un «mapeo» total o parcial de posibles construcciones.

Especificaciones técnicas y protocolos de procesamiento.

La implementación técnica de estas líneas heurísticas requirió el desarrollo de protocolos específicos que garantizaran tanto el rigor metodológico como el respeto ético a los participantes y las plataformas digitales involucradas.

Para las *herramientas de scraping*, se implementaron aplicaciones de Apify combinadas con librerías especializadas de Python (principalmente *Playwright*) sobre todo en plataformas con algo más de apertura a la compartición de datos como Reddit. Para Twitter/X, se recurrió a una estrategia híbrida basada en Playwright que reproduce la navegación de una persona en un navegador real,

con sesión autenticada, para sortear los nuevos bloqueos a la API, los muros de inicio de sesión y los límites de frecuencia impuestos por la plataforma.

El proceso combinó automatización limitada —scroll controlado y captura de comentarios visibles— con supervisión humana continua: un investigador estuvo presente para resolver eventuales captchas, corregir fallos de carga y detener la recolección cuando los resultados comenzaban a repetirse. Terminada la sesión, se depuró el material offline eliminando retuits, duplicados y ruido irrelevante, quedándonos con unas doscientas entradas directamente pertinentes al objeto de estudio. Así, frente a un entorno restrictivo que imposibilita un pipeline 100% automático, el valor del corpus descansa más en la curación manual que en cualquier filtrado algorítmico de gran escala, asegurando tanto la pertinencia temática como la reproducibilidad ética del conjunto.

El *procesamiento de audio* del focus group siguió un flujo de trabajo que comenzó con transcripciones automatizadas mediante Whisper X (modelo large-v2). Las transcripciones automatizadas fueron posteriormente sometidas a corrección manual meticulosa, prestando especial atención a marcadores prosódicos, pausas, solapamientos y elementos paralingüísticos cruciales para el análisis multimodal. Este se implementó mediante ELAN 6.5, software especializado que permite la anotación sincronizada de múltiples modalidades comunicativas. El flujo completo siguió la secuencia: transcripción Whisper X → diarización automática para la identificación de hablantes → importación a ELAN → creación de *tiers* analíticos para gestos, prosodia y metáforas → análisis asistido por Claude Opus 4 → validación y refinamiento humanos.

Para el *análisis de corpus digital*, se desarrolló un procedimiento que transforma datos en bruto (formato CSV) a estructuras analíticamente manejables (JSON), permitiendo el procesamiento por Claude Opus 4 con alimentación contextual de literatura especializada y corpus de referencia sobre patrones metafóricos relevantes. La validación humana posterior garantizó que las interpretaciones algorítmicas mantengan coherencia con el marco teórico adoptado.

Por su parte, la *selección de participantes* siguió un criterio pragmático de disponibilidad, con el único requisito de ser estudiante de nivel superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Esta decisión metodológica reconoce las limitaciones de generalización estadística mientras prioriza la

profundidad analítica apropiada para una investigación exploratoria.

Consideraciones éticas y reflexividad metodológica.

Aunque esta investigación no siguió protocolos institucionales formales de comités de ética, se implementaron medidas rigurosas para garantizar el respeto a la dignidad y la privacidad de todos los participantes. Todos los datos han sido completamente anonimizados mediante la asignación de seudónimos y la eliminación de cualquier información que pudiera permitir la identificación de individuos específicos.

En el caso del scraping de redes sociales, el acceso se limitó estrictamente a contenido configurado como público por sus autores. No se vulneraron barreras de privacidad ni se accedió a contenido protegido. Más allá de estos aspectos procedimentales, esta investigación adopta una postura de reflexividad ética que reconoce al investigador como participante activo en la construcción del conocimiento. Desde la perspectiva enactiva, no existe una observación neutral; toda interpretación emerge del encuentro entre las personas, sus herramientas conceptuales y los fenómenos estudiados. El investigador no deja de ser persona aun cuando elija metodologías tradicionalmente rígidas (como las cuantitativas). Esta reflexividad no debilita las conclusiones sino que las sitúa honestamente en su contexto de producción.

Es pertinente integrar una aclaración epistémica sobre la naturaleza del corpus documental en torno a la pregunta: ¿por qué no constituye una revisión de la literatura o estado del arte si consulta publicaciones académicas? La integración de metáforas conceptuales registradas en español no persigue una revisión sistemática de la literatura académica ni exige ceñirse exclusivamente a fuentes indexadas. El estatuto de la metáfora conceptual ha migrado de «dispositivo teórico propio de la lingüística cognitiva» a *heurística de dominio público*: hoy forma parte del repertorio retórico-analítico que circula en buscadores asistidos por IA y en repositorios de conocimiento común. Por ello, aunque se citan trabajos fundamentales (Lakoff & Johnson, 1980), el objetivo del corpus 2015–2025 es *documentar metáforas efectivamente en circulación*, no es reconstruir exhaustivamente la genealogía académica del concepto. Dicho de otro modo, tratamos estas entra-

das como *datos empíricos secundarios* que mapean el acervo metafórico vigente, complementando el corpus digital 2024–2025 y permitiendo contrastar persistencias y variaciones sin imponer una barrera disciplinaria artificial.

3.2.3 Análisis crítico del discurso

El análisis crítico del discurso (ACD) no es, en esta investigación, un método en el sentido técnico de un procedimiento replicable paso a paso. Es, ante todo, una postura ontológica: el reconocimiento de que los fenómenos sociales son esencialmente discurso. Esto no quiere decir que se asuma que el fenómeno tenga un «nivel discursivo» (como si la identidad tuviera también otros niveles: el mental, el psicológico, el social); se trata, en cambio, de comprender que lo social se constituye en y a través de prácticas discursivas —entendidas en sentido amplio, no solo como texto verbal sino como toda forma de producción e intercambio de significado—.

Este discurso es «crítico» porque mantiene una consciencia analítica de su herencia histórica y de su sesgo ideológico (van Dijk, 1999). La tradición del ACD, desde los trabajos fundacionales de Norman Fairclough hasta las formulaciones más recientes de Wodak (2015), ha insistido en que el discurso no es un vehículo neutro de transmisión de información sino un sitio donde se producen, reproducen y transforman relaciones de poder. Analizar el discurso «críticamente» implica hacer visibles esas relaciones, mostrar cómo ciertas voces son autorizadas mientras otras son marginadas, y documentar los mecanismos discursivos mediante los cuales las desigualdades se naturalizan hasta volverse invisibles.

ACD y perspectiva decolonial.

En el contexto de esta investigación, el ACD se integra de manera productiva con la perspectiva decolonial. Mulderrig et al. (2019) proponen un enfoque transdisciplinario para desglosar las representaciones mediáticas de la diversidad cultural y lingüística. Al analizar los géneros, discursos y estilos presentes en las narrativas mediáticas, los investigadores pueden descubrir las dinámicas de poder subyacentes y las ideologías que dan forma a dichas representaciones. El cruce entre

ACD y decolonialidad es particularmente fértil porque permite documentar cómo el discurso no solo refleja relaciones de poder preexistentes sino que las *produce*: las representaciones mediáticas de la diversidad no son descripciones de una realidad social sino actos constitutivos que configuran lo que «diversidad» puede significar en un contexto dado.

En nuestro análisis del corpus digital (sección 4.2), por ejemplo, las metáforas bélicas sobre diversidad (DIVERSIDAD ES INVASIÓN, DIVERSIDAD ES CHOQUE) no se tratan como «reflejos» de actitudes preexistentes sino como actos discursivos que producen marcos de interpretación. Cuando un comentario en redes sociales describe la migración en términos de invasión militar, ese acto discursivo no solo «expresa» una opinión: contribuye a estabilizar un patrón de significación que otros usuarios pueden navegar con facilidad. La perspectiva decolonial añade a esta lectura la dimensión histórica: esas metáforas bélicas no surgen de la nada sino que son herederas de siglos de discurso colonial que ha conceptualizado al «otro» como amenaza, como bárbaro, como invasor de un orden que se presupone legítimo (Serafis et al., 2020).

ACD y enactivismo: complementariedad de niveles.

Es importante clarificar cómo se articula el ACD con el marco enactivo presentado en las secciones anteriores. No se trata de perspectivas rivales sino de enfoques que operan en niveles diferentes y complementarios. El ACD opera en el nivel axiológico-político: compromete con la visibilización de las relaciones de poder y la desnaturalización de las desigualdades discursivas. El enactivismo opera en el nivel ontológico-cognitivo: especifica cómo los agentes construyen significado en la interacción corporeizada. La metáfora conceptual enactiva (sección 3.1.3) y TTF (sección 3.1.4) proporcionan las herramientas analíticas específicas.

Dicho de otro modo, el ACD nos dice *por qué* importa analizar el discurso sobre diversidad (porque es un sitio de reproducción de relaciones coloniales de poder), el enactivismo nos dice *qué* es ese discurso en tanto fenómeno cognitivo (navegación corporeizada, no representación almacenada), y la metáfora enactiva, junto con TTF, nos dan el *cómo*: las herramientas específicas para documentar los patrones metafóricos y sus condiciones de estabilización diferencial.

Esta articulación entre niveles se materializa en los protocolos de análisis. El análisis del corpus digital sigue un procedimiento de tres fases que combina ACD, lingüística cognitiva y perspectiva decolonial: primero, la identificación de patrones metafóricos en el discurso; segundo, el análisis de las relaciones de poder que esos patrones producen y reproducen; y tercero, la lectura decolonial que los sitúa en la historia larga de la colonialidad del saber. En los focus groups, el ACD se complementa con el análisis multimodal (sección 3.2.4) para capturar no solo el contenido verbal, sino también la totalidad de la producción significativa —gestos, prosodia, posicionamientos corporales— que constituye el acto discursivo en su integridad enactiva.

3.2.4 Análisis multimodal

Protocolos de análisis gestual y significación metafórica.

Los fundamentos del análisis gestual se encuentran en la obra seminal de David McNeill (2005), donde se establece que los gestos no son acompañamientos del habla sino participantes activos en el pensamiento mismo. McNeill propone que habla y gesto emergen de un proceso cognitivo unificado que denomina *growth point* (punto de crecimiento), conceptualizado como la unidad psicológica mínima donde convergen dimensiones imagísticas y proposicionales del pensamiento. Debemos advertir que su perspectiva todavía es bastante tradicional con respecto a lo que él entiende como «cognición»; es decir, no es totalmente compatible con el enactivismo, pero es un antecedente valioso.

En el marco de McNeill, los gestos se clasifican en cuatro categorías principales que operan simultáneamente durante la comunicación. Los *gestos icónicos* (I) representan aspectos concretos del significado mediante formas y movimientos que guardan similitud formal con experiencias asociadas (la figura de una esfera para hablar de una pelota). Por ejemplo, cuando un participante del focus group describe la diversidad usando movimientos donde las manos se unen y luego se separan extendiendo los dedos (como en el gesto de «mucho»). Los *gestos metafóricos* (II) son similares a los icónicos pero su contenido referencial es abstracto. Siguiendo el ejemplo anterior,

un movimiento circular puede funcionar metafóricamente si representa no un espacio físico sino la idea abstracta de «apertura mental» o «amplitud de perspectivas» en el contexto del focus group. La distinción entre gestos icónicos y metafóricos no reside en su forma sino en la calidad de la conceptualización. Los *gestos deícticos* (III) son movimientos de señalamiento que pueden dirigirse tanto a referentes concretos presentes en el espacio físico como a *loci* (lugares) abstractos en el espacio gestual. En nuestros datos, observamos frecuentes señalamientos deícticos hacia espacios vacíos que los hablantes establecen para representar diferentes grupos sociales o momentos temporales. Los *gestos rítmicos* o *beats* (IV) son movimientos repetitivos que marcan la estructura prosódica del discurso y dan su propio tipo de contribución al significado en términos de ritmo. Sin embargo, McNeill argumenta que estos gestos aparentemente simples revelan la estructura discursiva del pensamiento y su distribución temporal indica momentos de énfasis cognitivo.

La perspectiva semiótica de Bouissac.

Paul Bouissac (2008), en sus desarrollos sobre semiótica del gesto, amplía el marco de McNeill incorporando una comprensión que pretende ser más cercana a la tradición de análisis lingüístico para facilitar la aproximación investigativa a cómo los gestos funcionan como signos en la comunicación. Desde esta perspectiva semiótica, los gestos operan simultáneamente en múltiples niveles de significación. El *nivel morfológico* atiende a las configuraciones formales del gesto: la forma de la mano, la trayectoria del movimiento, la ubicación en el espacio gestual y la orientación de las palmas. Estos elementos morfológicos no son arbitrarios sino que emergen de esquemas corporeizados de experiencia. También se pueden utilizar modelos más elaborados de *fonética gestual*, como el de Johnson & Liddell (2011), según el nivel de detalle que se quiera lograr. El *nivel sintáctico* examina cómo los gestos se combinan secuencialmente y se sincronizan con el flujo del habla. Bouissac muestra que existen «gramáticas gestuales» culturalmente específicas que regulan estas combinaciones, aunque operan de manera más flexible que las gramáticas lingüísticas. Es decir que, a final de cuentas, son más que nada convenciones intersubjetivas que han alcanzado cierto grado de generalidad; no necesariamente compatibles con la noción gramatical o que haga falta

invocar esta manera de pensar a la comunicación. El *nivel pragmático* considera las funciones comunicativas de los gestos en contexto: cómo regulan la interacción, distribuyen los turnos de habla, expresan actitudes proposicionales y modulan la fuerza ilocutiva de los enunciados. Por su parte, el *nivel poético* reconoce que los gestos pueden crear efectos estéticos y afectivos que trascienden su función referencial, operando en el registro de la experiencia sensorial directa. Este último nivel, si lo interpretamos como el de la *creatividad lingüística*, sería verdaderamente el nivel enactivo.

Metáfora multimodal según Cienki y Müller.

Alan Cienki y Cornelia Müller (2008) en su volumen editado *Metaphor and Gesture* establecen un marco bastante abarcador y, en un sentido analítico, completo para comprender cómo las metáforas se manifiestan de manera multimodal. Su contribución central fue mostrar que las metáforas conceptuales no son estructuras mentales abstractas, sino procesos dinámicos que se actualizan de manera diferenciada en la habla y el gesto. Es decir, no hace falta pensarlas como abstractas (lo cual trae problemas teóricos) sino que estudiarlas como suceden en la experiencia, por ejemplo, de *ver una película*, se explican bien y se ahorran los problemas de las abstracciones excesivas.

Un concepto fundamental en su propuesta es la *activación metafórica diferencial*. Existe un problema fuerte en la literatura relativo a cómo es que puede seguir siendo metáfora algo que ya nadie recuerda que originalmente fue metafórico. Mientras una metáfora puede estar lexicalizada y por tanto «dormida» en el habla (por ejemplo, «comprender» ya no evoca conscientemente la imagen de «abarcarse o rodearse» en su origen etimológico latino, *comprehendere*), el gesto o la interacción con la modalidad global puede despertarla o vivificarla. Los autores también desarrollan el concepto de *metáforas monomodales vs. multimodales*: las primeras se expresan únicamente en una modalidad (solo gesto o solo habla), mientras que las segundas distribuyen su contenido entre modalidades. Claro que no hay que tomar tan en serio la división modal porque, en algún sentido, podríamos decir que toda la comunicación es *gestual* (los sonidos del habla también se producen mediante los gestos del aparato fonador; véase Fridman 2009). A nivel descriptivo, esta distinción resulta útil para nuestro análisis porque revela cómo los hablantes negocian estratégica-

mente aspectos que hacen explícitos verbalmente y otros que mantienen en el registro gestual más implícito.

Un hallazgo particularmente relevante para nuestra investigación es que las *metáforas gestuales pueden revelar conceptualizaciones culturalmente específicas* que no se manifiestan en el habla. Por ejemplo, en nuestros datos observamos gestos que espacializan la temporalidad de manera inconsistente con las metáforas verbales, lo que sugiere negociaciones activas entre marcos culturales en competencia. También, en algunos casos, la gestualidad puede verse como una *ventana a la mente*, en el sentido de que muchas veces expresa con mayor claridad lo que las palabras o el habla dejan oculto.

Significado corporeizado según Kappelhoff y Müller.

Müller & Kappelhoff (2018), en su trabajo sobre la construcción corporeizada del significado, extienden el análisis más allá de los gestos manuales para incluir lo que denominan *movimientos expresivos*. Estos movimientos abarcan toda la corporalidad comunicativa: posturas, orientaciones corporales, cualidades dinámicas del movimiento, ritmos respiratorios. Su concepto de *experiencia sentida (felt experience)* resulta fundamental para comprender cómo las metáforas emergen no de mapeos cognitivos abstractos sino de la resonancia afectiva inmediata entre cuerpos en interacción. Las experiencias sentidas tienen cualidades inherentemente afectivas, con dimensiones sensoriales inmediatas, que fundamentan la emergencia metafórica.

Los autores muestran un hecho ya documentado en neurociencia (Cuccio & Steen, 2019): ver movimientos expresivos (ya sea en interacción cara a cara o en medios audiovisuales) activa en el observador el mismo tipo de experiencia que producirlos activamente. Este fenómeno de *resonancia corporeizada* explica cómo las metáforas pueden ser compartidas intersubjetivamente sin requerir representaciones mentales idénticas. Para nuestra investigación, este marco resulta productivo al analizar momentos del focus group en los que la construcción metafórica emerge de manera colaborativa. Por ejemplo, cuando una participante describe el «choque cultural» que experimenta, no solo utiliza la metáfora verbal de impacto físico sino que lo manifiesta en sus movimientos

expresivos que resuenan visiblemente en los cuerpos de otros participantes que asienten, se tensan simpáticamente, o producen gestos de contención.

Protocolos operacionales.

Para integrar estas perspectivas en el análisis concreto se tuvieron que desarrollar protocolos operacionales específicos de manera secuencial. El proceso inicia con la segmentación temporal del material audiovisual mediante ELAN, donde se divide el flujo continuo de interacción en unidades gestuales siguiendo los criterios de McNeill para identificar las fases de preparación, golpe principal y retracción. Esta segmentación revela la arquitectura temporal de cada producción gestual y permite proceder a la clasificación morfológica, en la que cada gesto se categoriza según las tipologías de McNeill y las extensiones de Müller (gestos de agarre, modelado, dibujo y acción). En tiempos posteriores, se examina la relación semántica entre el contenido gestual y el habla simultánea para determinar si operan en convergencia, elaboración, contradicción o complementariedad.

Los niveles más interpretativos del análisis incluyen la identificación de dominios metafóricos gestuales y su relación con los dominios verbalizados, prestando particular atención a las metáforas que emergen únicamente en el gesto y revelan conceptualizaciones implícitas. Finalmente, se examina la dimensión interaccional para observar cómo los gestos metafóricos son retomados, transformados o contestados por otros participantes en la co-construcción del significado. Es importante señalar que estos protocolos no se implementaron de manera mecánica ni tampoco exhaustiva. Cada decisión analítica requirió una interpretación situada que considerara el contexto cultural específico, las historias interaccionales de los participantes y las dinámicas afectivas del momento, reconociendo que el análisis gestual constituye un arte interpretativo que requiere con los patrones recurrentes y las singularidades expresivas.

3.3 Limitaciones epistemológicas y reflexividad metodológica

Antes de abordar los resultados del análisis, resulta imprescindible explicitar las condiciones epistemológicas en las que operan los instrumentos empleados en esta investigación. La decisión de combinar una escala psicométrica (EMCAM), un cuestionario de valoración, dos sesiones de *focus group*, un corpus digital y estudios de caso no responde a la pretensión de ver un objeto desde múltiples ángulos —como si la «mentalidad colonial» fuese una entidad discreta esperando ser medida—, sino al reconocimiento de que cada marco crea un *espacio de significación particular* donde los participantes construyen respuestas situadas. Lo que se obtiene no es acceso directo a cogniciones internas, sino documentación de procesos de *meaning-making* en contextos específicos de interacción (Orne, 1962; Haraway, 1988).

Esta precisión epistemológica tiene claras consecuencias interpretativas. Lo que la literatura denomina *social desirability bias* —la tendencia a responder según normas sociales percibidas (Edwards, 1953; Nederhof, 1985)— y *demand characteristics* —las señales sutiles sobre las expectativas experimentales que modulan el comportamiento (Orne, 1962)— no constituyen meramente «contaminación» de datos «puros». Desde la perspectiva enactiva adoptada en este trabajo, representan manifestaciones de procesos de significación intersubjetiva (Goffman, 1959). Los participantes interpretan necesariamente el contexto investigativo, navegan entre múltiples marcos normativos —el académico, el familiar, el de sus pares— y construyen respuestas que reflejan negociaciones situadas más que «actitudes verdaderas» preexistentes.

La distinción entre los dos componentes de la deseabilidad social —*self-deception* (auto-engaño: la tendencia genuina a verse favorablemente) e *impression management* (manejo de impresiones: la adaptación deliberada de las respuestas al contexto percibido)— resulta particularmente productiva para esta investigación (Paulhus, 1984). Cuando un estudiante sinaloense declara en la EMCAM que no se siente inferior culturalmente (Factor 5, con 84 % de rechazo), esa respuesta puede reflejar simultáneamente una convicción genuina, una lectura del contexto universitario como un espacio donde la autodenigración es inaceptable y una negociación implícita con los discursos familia-

res que valoran selectivamente influencias culturales externas. Separar estos componentes con un instrumento estandarizado no es posible ni es el objetivo; lo que sí es posible —y es lo que esta investigación se propone— es documentar las tensiones entre diferentes modos de posicionamiento cuando se comparan los datos del instrumento psicométrico con los que emergen en otros contextos de significación.

Esta perspectiva no invalida los instrumentos cuantitativos, sino que los resitúa como dispositivos que permiten observar cómo los participantes construyen posicionamientos *dentro de las affordances específicas del contexto investigativo*. Las aparentes «contradicciones» en las respuestas — como valorar estéticamente rasgos europeos mientras se rechazan prácticas de blanqueamiento— revelan precisamente la complejidad del *meaning-making* situado, donde los participantes distinguen entre diferentes niveles de aceptabilidad social y diferentes grados de agencia personal. La EMCAM, por tanto, no mide «internalización colonial» como entidad psicológica discreta sino que documenta cómo los estudiantes universitarios sinaloenses construyen posicionamientos sobre diversidad cultural dentro de un marco específico de interacción.

En el marco analítico presentado en la sección 3.1.4, cada instrumento opera con una configuración particular de los parámetros de acceso epistémico (σ) y de granularidad (λ). La escala EMCAM, con su formato Likert y su aplicación en contexto de aula, opera en un modo de acceso que podríamos caracterizar como *automático* ($\sigma \leftrightarrow$): los participantes responden rápidamente, con poca oportunidad de elaboración reflexiva, y las condiciones del instrumento favorecen respuestas que se alinean con patrones estabilizados de posicionamiento. Los *focus group*, en contraste, ofrecen un modo de acceso más *deliberado* ($\sigma \uparrow$): la interacción conversacional extendida permite que emerjan tensiones, reformulaciones y posicionamientos que el instrumento estandarizado no puede capturar. No se trata de que un instrumento sea «mejor» o «más verdadero» que otro, sino de que cada uno hace visible un estrato diferente del mismo proceso de navegación identitaria.

Reconocer estas condiciones no debilita las conclusiones, sino que las sitúa honestamente en su contexto de producción, como exige la tradición del conocimiento situado (Haraway, 1988). Desde la perspectiva enactiva, no existe una observación neutral: toda interpretación emerge del encuentro

entre el investigador, sus herramientas conceptuales y los fenómenos estudiados. El investigador no deja de ser persona aun cuando elija metodologías estandarizadas. Sin embargo, precisamente porque no hay acceso neutro, la triangulación entre instrumentos con diferentes configuraciones de acceso epistémico adquiere valor metodológico: no porque «converjan» hacia una verdad única, sino porque las *disonancias* entre los datos obtenidos en diferentes condiciones son evidencia de la complejidad del fenómeno, no señal de error de medición.

Las implicaciones prácticas de esta postura para el análisis que se presenta en el Capítulo 4 son las siguientes. Primero, cuando los datos de la EMCAM muestran rechazos mayoritarios a ítems de inferioridad cultural, esto se interpreta como un patrón de posicionamiento en el contexto del instrumento, no como evidencia de ausencia de colonialidad internalizada. Segundo, cuando los datos del *focus group* revelan tensiones que no aparecen en la escala, esto no invalida los resultados del instrumento estandarizado, sino que documenta lo que se vuelve visible cuando cambian las condiciones de interacción. Tercero, las «contradicciones» entre fuentes de datos no se tratan como inconsistencias que requieran resolución, sino como manifestaciones del *meaning-making* situado que caracteriza toda interacción humana en contextos de investigación —y, por extensión, toda interacción social donde se negocian posicionamientos sobre la diversidad cultural.

Esta sección no pretende ser una disculpa por las limitaciones del diseño. Al contrario, asumimos que la transparencia sobre las condiciones epistemológicas de cada instrumento fortalece la investigación al prevenir interpretaciones excesivamente amplias de los datos y al proporcionar al lector las herramientas conceptuales necesarias para evaluar los alcances de cada hallazgo. Las limitaciones específicas de cada instrumento y fuente de datos se discuten en las secciones correspondientes del Capítulo 4 (véase en particular la sección 4.3.5 para la EMCAM y el cuestionario de valoración, y la sección 4.6.3 para la síntesis integrativa).

Capítulo 4

Análisis y discusión

4.1 Introducción al análisis

El marco teórico-metodológico presentado en el Capítulo 3 estableció las coordenadas epistemológicas y procedimentales que guían esta investigación: una perspectiva enactiva de la significación, un aparato analítico multimodal y un diseño multi-método articulado en cinco líneas heurísticas complementarias. El presente capítulo presenta el análisis empírico que emerge de esa configuración, organizando los hallazgos de manera que cada sección dialogue tanto con las fuentes de datos como con los marcos interpretativos previamente desarrollados.

La investigación trianguló siete fuentes de datos que acceden a estratos distintos del proceso de significación sobre diversidad cultural y lingüística: (1) un corpus digital de comentarios en redes sociales sobre diversidad cultural, migratoria y de género, con aproximadamente 200 entradas curadas del periodo 2024–2025; (2) una revisión documental de patrones metafóricos identificados en investigaciones especializadas en español del periodo 2015–2025; (3) la aplicación de la Escala de Mentalidad Colonial Adaptada al Contexto Mexicano (EMCAM) a 42 participantes; (4) un Cuestionario de Valoración de comentarios mediáticos ($n = 31$, 276 comentarios evaluados); (5) un primer focus group videograbado (FG-I, 11 participantes, 23 minutos); (6) un segundo focus group en el marco del IV Coloquio de Maestría (FG-II, aproximadamente 12 participantes); y (7) cinco estudios de caso individuales (LL, RN, VG, FG, LV). Esta configuración no buscó representatividad estadística sino profundidad analítica: cada instrumento fue diseñado para acceder a un estrato diferente del proceso de significación, reconociendo que la complejidad de la internalización solo se hace visible cuando se comparan los posicionamientos que los participantes construyen bajo

diferentes condiciones de interacción (véase sección 3.3).

El capítulo se organiza en siete secciones que progresan desde el análisis del ecosistema discursivo macro (corpus digitales y documentales, sección 4.2) hacia los instrumentos de valoración individual (sección 4.3), el análisis micro-interaccional de los focus groups (sección 4.4), los estudios de caso (sección 4.5), la síntesis integrativa multinivel (sección 4.6) y las implicaciones teóricas y metodológicas (sección 4.7). Esta progresión no es meramente expositiva sino analítica: los patrones que emergen en el nivel macro del corpus digital adquieren nuevas dimensiones cuando se contrastan con los posicionamientos individuales de la EMCAM, y estos a su vez se complejizan al observar las negociaciones corporeizadas del focus group. La ganancia interpretativa reside precisamente en las tensiones entre niveles, no en la confirmación redundante de un mismo hallazgo.

Tres fenómenos atraviesan el análisis y anticipan la discusión del Capítulo 5: (a) la *disonancia discursivo-corporeizada*, donde los participantes sostienen posicionamientos declarativos que sus gestos, prosodia y patrones de valoración matizan o contradicen; (b) la *estabilidad de los marcos metafóricos dominantes*, que se mantienen notablemente consistentes entre el corpus digital, la literatura documentada y el diálogo del focus group; y (c) la *ambivalencia como patrón central*, particularmente visible en los factores de deuda colonial y valoración física de la EMCAM, donde el rechazo explícito coexiste con indicadores de internalización parcial. Estos fenómenos no se explican adecuadamente desde una lógica binaria de aceptación-rechazo, sino desde un vocabulario analítico capaz de capturar la navegación simultánea de posicionamientos en tensión —vocabulario que el marco TTF, introducido en la sección 3.1.4, provee mediante nociones como trayectoria discursiva, costo navegacional y umbral de visibilidad.

4.2 Corpus de metáforas en medios digitales

La construcción del corpus de metáforas conceptuales en medios digitales partió de una estrategia metodológica dual, descrita en detalle en la sección 3.2.2: por un lado, la recolección empírica

contemporánea de contenido actual en redes sociales (2024–2025) y, por otro, la documentación sistemática de patrones metafóricos previamente identificados en investigaciones especializadas en español (2015–2025). Esta división responde a la necesidad de separar la captura situada del discurso metafórico circulante y la síntesis crítica de hallazgos documentados en la literatura sobre la diversidad.

Las secciones que siguen presentan los resultados por sublínea y culminan con una síntesis de los marcos metafóricos dominantes que emergen de la convergencia entre ambos corpus.

4.2.1 Sublínea A: Corpus empírico 2024–2025

El corpus empírico contemporáneo se construyó a partir de publicaciones con alto nivel de interacción (>500 comentarios) en tres plataformas —Reddit, Twitter/X e Instagram—, priorizando tres ejes de diversidad: cultural-lingüística, migratoria y sexual-de género. Se documentaron tres publicaciones clave por plataforma, representativas de cada categoría, con un límite de aproximadamente 500 comentarios por publicación para mantener la precisión analítica. El proceso de curación, que incluyó la eliminación de duplicados, retuits y contenido irrelevante, produjo un corpus de aproximadamente 200 entradas directamente pertinentes al objeto de estudio.

Adaptaciones por plataforma.

Cada red social requirió estrategias de extracción diferenciadas, como se describe en la sección 3.2.2. Lo relevante para el análisis es que estas diferencias técnicas generaron corpora con características discursivas distintas. Los comentarios de Reddit preservaron hilos completos de conversación, permitiendo observar cadenas argumentativas y la evolución de marcos metafóricos en un mismo intercambio. Los de Twitter/X, por la restricción de extensión, favorecieron condensaciones metafóricas de alta densidad en formato breve. Los de Instagram, extraídos mediante capturas manuales, preservaron el contexto visual que resulta crucial para interpretar la tensión entre imagen «diversa» y comentarios de rechazo.

Detección y categorización de metáforas.

La identificación de metáforas conceptuales siguió un proceso iterativo de triangulación entre el análisis humano y herramientas de inteligencia artificial. Una primera pasada asistida por IA (Claude Opus 4) generó candidatos a metáforas conceptuales; estos fueron validados mediante verificación cruzada con un segundo modelo (ChatGPT 4.1) y, finalmente, sometidos a triangulación humana para asegurar que cada metáfora identificada contara con ejemplos textuales reales del corpus. Este procedimiento no pretende automatizar el análisis metafórico —la interpretación semántica sigue siendo irreductiblemente humana— sino ampliar la capacidad de detección de patrones en un volumen de datos que excede las posibilidades del análisis manual exhaustivo.

Las metáforas identificadas se organizaron en complejos metafóricos según su coherencia conceptual:

- *Complejo bélico*: guerra cultural, batalla de ideas, defensa de valores, invasión.
- *Complejo económico*: capital social, inversión en diversidad, costo de inclusión.
- *Complejo biológico*: contagio ideológico, salud social, inmunidad cultural.
- *Complejo arquitectónico*: construir puentes, muros mentales, cimientos identitarios.
- *Contrametáforas emergentes*: tejido social, milpa cultural, arcoíris.

Modulaciones de registro por plataforma.

Un hallazgo significativo fue la modulación de registro que cada plataforma impone sobre los mismos marcos metafóricos. En Reddit predominaron las formulaciones explícitas de defensa territorial, con elaboraciones argumentativas que despliegan el complejo bélico en cadenas extensas: los hilos de conversación permiten la acumulación progresiva de metáforas bélicas, en las que cada participante intensifica el marco establecido por el comentario anterior. En Twitter/X, dominaron las condensaciones bélicas en formato breve, en las que una sola frase concentra la carga metafórica sin desarrollo argumentativo. En Instagram, el fenómeno más notable fue la tensión entre la

imagen —frecuentemente celebratoria de la diversidad— y los comentarios de rechazo que operan desde marcos bélicos o biológicos, generando una disonancia multimodal entre el contenido visual y el discursivo que anticipa, en el nivel del ecosistema digital, las disonancias que posteriormente se documentan en las interacciones presenciales del focus group.

4.2.2 Sublínea B: Corpus documental 2015–2025

La segunda sublínea constituye una documentación sistemática de patrones metafóricos sobre diversidad previamente identificados en investigaciones especializadas del periodo 2015–2025, principalmente en español. Como se discutió en la sección 3.2.2, este corpus no constituye una revisión de la literatura en sentido tradicional sino un mapeo de *datos empíricos secundarios*: metáforas efectivamente en circulación que la investigación previa ha documentado como recurrentes.

Estrategia de mapeo.

El proceso combinó la revisión bibliográfica sistemática y la síntesis temática. La revisión identificó inicialmente más de 120 estudios relevantes en bases de datos académicas (Dialnet, SciELO, JSTOR, Project MUSE) y en repositorios institucionales, mediante términos de búsqueda relacionados con metáforas conceptuales, diversidad, inclusión, multiculturalidad, pueblos originarios, migración y género. La síntesis temática posterior organizó los hallazgos según los marcos metafóricos documentados, consolidando un corpus de patrones que mostraban una elaboración conceptual significativa y recurrencia entre estudios. Un hallazgo metodológico importante fue la convergencia inter-estudios en la identificación de ciertos marcos metafóricos dominantes, validando la estabilidad de estos patrones a través de diferentes contextos geográficos y temporales.

El complejo metafórico bélico-invasivo.

La literatura especializada identifica de manera consistente el complejo bélico-invasivo como el marco más persistente y elaborado en los discursos sobre diversidad. Múltiples estudios docu-

mentan la conceptualización de la diversidad mediante vocabulario militar: «invasión migratoria», «defender la cultura nacional», «territorio lingüístico», «trincheras identitarias». Szlachta (2022) documenta este marco en medios polacos, identificando elaboraciones como «asalto cultural» y «ocupación demográfica». Miranda (2013) rastrea construcciones similares en el discurso político chileno, donde la diversidad mapuche se conceptualiza como «amenaza territorial». García Agüero (2021) analiza narrativas escolares mexicanas que reproducen metáforas de «conquista cultural» y «resistencia identitaria».

Este marco no es monolítico: presenta variaciones ideológicas significativas. En medios conservadores, estudios como los de Charteris-Black (2004) y Hart (2021) demuestran que la metáfora bélica construye la diversidad como amenaza externa que requiere resistencia. En medios progresistas, investigaciones como las de Wodak (2015) revelan inversiones del mismo marco para denunciar la «guerra contra la diversidad» o la «militarización de las fronteras culturales». Un desarrollo particularmente documentado es la migración de metáforas bélicas al dominio de género, con expresiones como «guerra de sexos», «batalla por los baños» u «ofensiva trans» que trasladan el esquema bélico del dominio étnico-nacional al dominio de género (Domínguez Chenguayen et al., 2021).

El complejo metafórico económico-transaccional.

Investigaciones como las de Couldry & Mejias (2018) y Fraser (2022) han identificado la articulación de la diversidad en términos de costo-beneficio, inversión-retorno, activos-pasivos. Los estudios revisados documentan elaboraciones como «capital multicultural», «dividendos de la diversidad», «inversión en inclusión», «bancarrota moral», «inflación identitaria». Este marco revela la penetración de lógicas neoliberales en la conceptualización de fenómenos socioculturales.

Notablemente, la literatura documenta que este marco económico presenta elaboraciones paradójicas. Por un lado, estudios organizacionales presentan la diversidad como «recurso» que las organizaciones deben «gestionar» eficientemente. Por otro, investigaciones críticas revelan la construcción simultánea de la diversidad como «costo» que debe minimizarse. Ahmed (2012) docu-

menta extensamente esta tensión, revelando las contradicciones del multiculturalismo neoliberal que celebra la diferencia mientras la subordina a lógicas de productividad.

El complejo metafórico biológico-médico.

La literatura documenta que el complejo biológico-médico experimentó una expansión significativa durante el período pandémico, aunque muestra raíces anteriores bien establecidas. Hepp et al. (2020) rastrean cómo la diversidad se conceptualiza mediante el vocabulario de salud-enfermedad, contagio-inmunidad y pureza-contaminación. Los estudios registran expresiones como «contaminación ideológica», «contagio cultural», «salud social», «fiebre multicultural» que revelan ansiedades profundas sobre límites y contaminación. La investigación crítica documenta que este marco biológico intersecta peligrosamente con discursos eugenésicos históricos, reactivando esquemas de pureza racial bajo vocabulario sanitario aparentemente neutral.

El complejo metafórico arquitectónico-estructural.

Finalmente, la documentación sistemática revela un complejo arquitectónico en el que las estructuras sociales se conceptualizan como edificaciones: «construir puentes», «muros mentales», «cimientos identitarios», «derrumbar barreras». Este marco cumple una doble función: por un lado, naturaliza el orden social existente como «estructura» sólida que la diversidad «debilita»; por otro, ofrece recursos de resistencia mediante metáforas de «construcción» y «puentes» que, no obstante, mantienen la lógica arquitectónica subyacente.

4.2.3 Síntesis: marcos metafóricos dominantes

La convergencia entre el corpus empírico contemporáneo y la revisión documental permite identificar cuatro complejos metafóricos dominantes en el discurso sobre la diversidad, sintetizados en la Tabla 4.1.

Tres observaciones emergen de esta síntesis. En primer lugar, los marcos metafóricos domi-

Tabla 4.1: Complejos metafóricos dominantes sobre diversidad: convergencia empírico-documental

Complejo metafórico	Metáforas nucleares	Registro empírico (2024–2025)	Documentación previa
Bélico-invasivo	LA DIVERSIDAD ES INVASIÓN; LA TRADICIÓN ES FORTALEZA SITIADA	Transversal a las tres plataformas; mayor elaboración en Reddit	Charteris-Black 2004; Santa Ana 1999; Hart 2021
Económico-transaccional	LA DIVERSIDAD ES CARGA; LOS RECURSOS SON LIMITADOS	Frecuente en discursos sobre migración y políticas sociales	Couldry & Mejias 2018; Ahmed 2012
Biológico-médico	LA DIVERSIDAD ES ENFERMEDAD; LA HOMOGENEIDAD ES SALUD	Predominante en discursos sobre diversidad sexual	Hepp et al. 2020
Arquitectónico-estructural	LA SOCIEDAD ES EDIFICIO; LA DIVERSIDAD DEBILITA LOS CIMIENTOS	Presente en todos los ejes temáticos	Transversal en literatura revisada

nantes sobre diversidad son notablemente estables: el ecosistema digital amplifica y redistribuye patrones preexistentes más que generar marcos conceptuales genuinamente nuevos. La metáfora de invasión, por ejemplo, ha sido registrada en discursos migratorios hispanoamericanos desde al menos dos décadas (Domínguez Chenguayen et al., 2021; Santa Ana, 1999), y la folklorización de pueblos indígenas mediante metáforas de primitivismo constituye un sustrato discursivo colonial de largo plazo. Lo que sí aporta el medio digital es la velocidad de circulación y la posibilidad de respuesta inmediata, lo que genera dinámicas de refuerzo entre las metáforas dominantes y las reacciones que estas provocan.

En segundo lugar, junto a los cuatro complejos dominantes, el corpus empírico registró *contra-metáforas emergentes* —«tejido social», «milpa cultural», «arcoíris»— que operan desde marcos alternativos de integración orgánica. Sin embargo, estas contrametáforas resultaron significativamente menos elaboradas y menos frecuentes que los complejos dominantes, lo que sugiere una asimetría en la saturación de marcos metafóricos disponibles para conceptualizar la diversidad. Desde la perspectiva del marco TTF (sección 3.1.4), esta asimetría puede interpretarse como una diferencia en los costos de navegación: los marcos dominantes constituyen rutas de bajo costo que los agentes transitan con facilidad, mientras que las alternativas requieren inversión deliberada

precisamente porque están menos estabilizadas en el espacio discursivo.

En tercer lugar, la distribución de los complejos metafóricos no es uniforme entre los ejes de diversidad. El complejo bélico-invasivo predomina en discursos sobre migración y diversidad cultural-lingüística; el biológico-médico se concentra en discursos sobre diversidad sexual; el económico-transaccional aparece de forma transversal, pero con mayor frecuencia en contextos de políticas públicas. Esta distribución sugiere que los marcos metafóricos no son intercambiables sino que muestran afinidades selectivas con dominios temáticos específicos, un hallazgo consistente con la noción de coherencia metafórica propuesta por Lakoff & Johnson (1980).

La relevancia de estos hallazgos para el análisis posterior del capítulo es directa: los complejos metafóricos identificados en el corpus digital y documental constituyen el *fondo discursivo* contra el cual emergen los posicionamientos individuales documentados por la EMCAM (sección 4.3) y las negociaciones interaccionales del focus group (sección 4.4). La pregunta que guía las secciones siguientes es cómo los participantes navegan estos marcos —si los reproducen, los transforman, los resisten o, como sugiere la evidencia, hacen todo esto simultáneamente según el estrato de análisis que se observe.

4.3 Instrumentos de valoración y posicionamiento

En esta sección se presentan los resultados de dos instrumentos complementarios que capturan dimensiones distintas del posicionamiento estudiantil frente a discursos sobre diversidad cultural y lingüística. La Escala de Mentalidad Colonial Adaptada al Contexto Mexicano (EMCAM) opera como instrumento psicométrico que documenta actitudes declaradas mediante una escala de Likert de 25 ítems, organizados en cinco factores. El Cuestionario de Valoración de Comentarios funciona como un instrumento cualitativo que registra cómo los estudiantes navegan activamente discursos sobre diversidad que circulan en redes sociales. La complementariedad entre ambos instrumentos permite triangular entre lo que los estudiantes *declaran creer* y cómo *se posicionan activamente* ante el contenido digital sobre diversidad, revelando tensiones productivas entre la respuesta

declarativa y la práctica de significación.

4.3.1 Diseño y adaptación de instrumentos

La EMCAM fue desarrollada como adaptación contextualizada de escalas de mentalidad colonial previas (David & Okazaki, 2006) al entorno específico de estudiantes universitarios sinaloenses. El instrumento consta de 25 ítems distribuidos en cinco factores teóricamente fundamentados: (1) Discriminación Intragrupal, que explora jerarquías internas entre «lo urbano» y «lo rural» dentro de la identidad sinaloense; (2) Valoración de Características Físicas, centrado en preferencias estéticas y su relación con estándares europeos de belleza; (3) Deuda Colonial, que examina narrativas sobre la «herencia» colonial y sus implicaciones contemporáneas; (4) Vergüenza Cultural, orientado hacia actitudes ante el acento sinaloense y expresiones culturales locales; y (5) Inferioridad Cultural Internalizada, que indaga sobre percepciones de inferioridad frente a otras regiones o culturas. Cada ítem se responde en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 indica «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo».

El Cuestionario de Valoración de Comentarios fue diseñado como un instrumento de posicionamiento cualitativo ante discursos digitales sobre diversidad. A diferencia de la EMCAM, que captura actitudes declaradas en formato controlado, este instrumento sitúa a los participantes como *navegantes activos* de un ecosistema discursivo real. Se solicitó a los estudiantes que seleccionaran, entre publicaciones y videos sobre diversidad en redes sociales, comentarios que reflejaran tres posicionamientos: afinidad (3 comentarios con los que estuvieran de acuerdo), rechazo (3 comentarios alejados de su forma de pensar) y ambivalencia (3 comentarios que les generaran dudas). Adicionalmente, se les pidió identificar el mejor y el peor comentario del conjunto. Esta estructura de cinco categorías permite observar no solo qué posiciones *adoptan* los estudiantes, sino también cómo *navegan* entre marcos discursivos en competencia.

4.3.2 EMCAM Psicométrica ($n = 42$)

La EMCAM se aplicó en dos fases: una aplicación piloto inicial ($n = 10$) y una ampliación posterior ($n = 32$), sumando una muestra integrada de 42 participantes. Todos son estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. La Tabla 4.2 presenta el perfil demográfico de la muestra integrada.

Tabla 4.2: Perfil demográfico de participantes de la EMCAM ($n = 42$)

Variable	Valor
Muestra	$n = 42$
Género	76 % mujeres, 24 % hombres
Edad	$M = 34.1$ años ($DE = 12.0$), rango 21–54
Origen geográfico	85 % nacidos en Sinaloa
Identificación indígena	0 %

Este último dato resulta significativo: la ausencia de auto-identificación indígena en una región con presencia histórica de comunidades yoreme y mayo sugiere procesos de invisibilización que la propia escala no logra capturar pero que emergen con fuerza en los *focus groups* (véase sección 4.4).

La Tabla 4.3 presenta los resultados por factor de la muestra integrada.

Tabla 4.3: Resultados de la EMCAM por factor, muestra integrada ($n = 42$). M = media en escala 1–5; DE = desviación estándar; % Desacuerdo = porcentaje de respuestas 1 o 2

Factor	M	DE	% Desac.	Interpretación
1. Discriminación Intragrupal	1.64	0.82	67 %	Dispersión
2. Valoración Física	2.15	1.10	64 %	Fisuras
3. Deuda Colonial	2.40	0.98	51 %	Ambivalencia
4. Vergüenza Cultural	1.92	1.25	82 %	Rechazo alto
5. Inferioridad Internalizada	1.56	0.97	84 %	Rechazo alto

Los resultados revelan una jerarquía consistente: los factores que abordan la inferioridad explícita (Factor 5, 84 % de desacuerdo) y la vergüenza cultural manifiesta (Factor 4, 82 %) reciben el rechazo más robusto, mientras que el Factor 3 (Deuda Colonial) presenta el patrón más ambivalente, con apenas 51 % de desacuerdo. Esta distribución sugiere que la internalización colonial no opera como un fenómeno unitario, sino como un gradiente en el que las manifestaciones más

visibles y socialmente sancionadas son rechazadas con mayor facilidad que aquellas que operan por debajo del umbral de visibilidad del agente.

El Factor 2 (Valoración Física) merece atención particular: su desviación estándar de 1.10 es la más alta entre los cinco factores, lo que indica que la valoración de las características físicas constituye la zona de mayor dispersión en las respuestas. Esta variabilidad no es ruido estadístico, sino evidencia de un dominio en el que coexisten posiciones genuinamente divergentes. Algunos participantes rechazan categóricamente toda preferencia estética ligada a rasgos europeos; otros, sin afirmar una superioridad explícita, navegan por una tensión entre preferencias estéticas internalizadas y el reconocimiento de su carácter culturalmente construido.

El Factor 3 (Deuda Colonial, $M = 2.40$) constituye el hallazgo más revelador. Con solo 51 % de desacuerdo, los ítems sobre la contribución de influencias culturales externas a la cultura sinaloense generan la mayor proporción de respuestas neutrales y ambivalentes. Este patrón puede interpretarse desde el marco TTF (Escobar L.-Dellamary, 2026a) como una zona donde múltiples hilos discursivos compiten sin que ninguno alcance una estabilización dominante: el hilo de orgullo regional coexiste con hilos de «gratitud» por la herencia colonial, y el hilo de crítica decolonial coexiste con el de «mejoramiento» o «progreso» que naturaliza la asimetría. La ambivalencia no representa confusión, sino navegación entre hilos que imponen costos distintos según la configuración interaccional: en el aula universitaria, el hilo decolonial tiene un bajo costo de mantenimiento; en la conversación familiar, puede tener un costo considerablemente mayor.

Estabilidad de patrones: comparativa piloto vs. integrada.

Un aspecto analíticamente crucial es la estabilidad de los patrones observados al cuadruplicar la muestra. La Tabla 4.4 presenta la comparativa entre la aplicación piloto ($n = 10$) y la muestra integrada ($n = 42$).

La jerarquía de factores se mantiene estable con la muestra cuadruplicada, validando los patrones del piloto. El ordenamiento $F5 > F4 > F1 > F2 > F3$ se mantiene consistente entre ambas fases, lo que otorga confiabilidad descriptiva a los patrones observados. Dos movimientos merecen co-

Tabla 4.4: Comparativa de la EMCAM entre aplicación piloto ($n = 10$) y muestra integrada ($n = 42$)

Factor	Piloto ($n = 10$)		Integrada ($n = 42$)		Tendencia
	M	% Desac.	M	% Desac.	
1. Discrim. Intragr.	1.84	78 %	1.64	67 %	↓
2. Valor. Física	2.34	54 %	2.15	64 %	↑ Mayor rechazo
3. Deuda Colonial	2.46	46 %	2.40	51 %	≈ Ambivalencia
4. Verg. Cultural	1.84	78 %	1.92	82 %	≈ Estable-alto
5. Infer. Internal.	1.48	90 %	1.56	84 %	↓ Ligera reducción

mentario: el Factor 2 muestra un incremento del rechazo explícito (54 % \rightarrow 64 %), sugiriendo que la muestra ampliada incluye participantes más sensibilizados ante la cuestión estética; el Factor 5 muestra una ligera reducción del rechazo (90 % \rightarrow 84 %), consistente con la inclusión de perfiles más diversos que aportan mayor variabilidad. El Factor 3, por su parte, se confirma como zona de máxima ambivalencia en ambas aplicaciones, hallazgo central para el argumento de disonancia declarativo-práctica que atraviesa este capítulo.

4.3.3 Cuestionario de Valoración ($n = 31$)

Este instrumento captura posicionamientos activos ante discursos sobre diversidad que circulan en redes sociales, revelando cómo los estudiantes navegan por el ecosistema metafórico digital. A diferencia de la EMCAM, donde el participante responde a ítems prediseñados, el Cuestionario de Valoración requiere que el estudiante busque, seleccione y clasifique contenido real de plataformas digitales, lo que activa prácticas de significación más próximas a las que realiza cotidianamente como usuario de redes sociales.

La muestra ($n = 31$) recopiló un total de 276 comentarios provenientes de tres plataformas: YouTube (76 %), TikTok (17 %) y Facebook (7 %). La predominancia de YouTube como fuente refleja tanto los hábitos de consumo estudiantil como la mayor disponibilidad de secciones de comentarios en esta plataforma. Los comentarios se distribuyeron en 93 de afinidad, 93 de rechazo y 90 de ambivalencia, con una tasa de completitud del 98.9 %, lo que indica alto compromiso con la tarea.

Patrones de posicionamiento.

La Tabla 4.5 sintetiza los marcadores temáticos dominantes por categoría de posicionamiento.

Tabla 4.5: Marcadores temáticos dominantes por categoría de posicionamiento en el Cuestionario de Valoración ($n = 31$). Los números entre paréntesis indican frecuencia de aparición

Posición	Marcadores dominantes	Interpretación
Afinidad	Pro-respeto/inclusión (27), valores universales (19), pro-diversidad activa (12)	Valoración de discursos inclusivos y celebratorios de diversidad cultural
Rechazo	Crítica social (13), normativo (10), político-partidista (9)	Rechazo a politización, discursos confrontativos o sobre apariencia física
Ambivalencia	Pro-respeto (12), normativo (12), religioso-conservador (10)	Tensión entre tolerancia abstracta y límites morales/religiosos

Cuatro hallazgos emergen del análisis del corpus de 276 comentarios.

Primero, la diversidad como significante flotante. El término «diversidad cultural» aparece en las tres categorías de posicionamiento. Un mismo campo semántico genera afinidad, rechazo y ambivalencia dependiendo no del tema en sí sino del encuadre discursivo. Comentarios que celebran diversidad desde marcos abstractos de «respeto» generan afinidad; los que la vinculan con agendas políticas específicas generan rechazo; los que la condicionan a marcos morales o religiosos generan ambivalencia. Esta distribución sugiere que «diversidad» no funciona como concepto estable sino como un trayectoria discursiva cuya valencia depende de las configuraciones interaccionales donde se activa.

Segundo, el rechazo a la politización. Comentarios con referencias explícitas a partidos políticos o figuras gubernamentales son consistentemente rechazados, independientemente de su contenido sobre diversidad. Este patrón indica que los estudiantes distinguen entre diversidad como valor abstracto y diversidad como agenda política, rechazando la segunda con una intensidad que no se observa en los ítems de la EMCAM. La configuración interaccional del cuestionario, en la que el estudiante selecciona un ecosistema digital real, activa hilos de posicionamiento político que el formato Likert de la EMCAM no alcanza a movilizar.

Tercero, la tensión tolerancia-religión. Los comentarios que invocan argumentos religiosos ge-

neran la mayor ambivalencia. Este hallazgo es particularmente revelador en el contexto sinaloense, donde la tradición católica constituye un hilo culturalmente saturado que compite con hilos de inclusión promovidos desde el discurso académico. Los estudiantes navegan esta tensión sin resolverla: ni rechazan el argumento religioso —lo que implicaría un costo relacional en sus comunidades de origen— ni lo adoptan plenamente —lo que contradiría su posicionamiento académico—. La ambivalencia, desde esta perspectiva, no es indecisión sino navegación óptima entre hilos que imponen costos diferenciales.

Cuarto: el rechazo a juicios sobre el cuerpo. Al identificar «el peor comentario», los estudiantes seleccionaron frecuentemente afirmaciones sobre apariencia física como «el físico sí importa» o descripciones de personas como «raras» por su apariencia. Este rechazo converge con el Factor 2 de la EMCAM (Valoración Física) pero con un matiz crucial: mientras la EMCAM captura el rechazo declarado a preferencias estéticas eurocéntricas, el Cuestionario de Valoración documenta el rechazo a la *exposición pública* de juicios sobre el cuerpo. La distinción sugiere que lo que se rechaza no es necesariamente la preferencia estética internalizada, sino su enunciación explícita en el espacio público digital, un fenómeno que, desde TTF, puede entenderse como diferencia en el costo de mantenimiento (δ_{DR}): el hilo de preferencia estética tiene bajo costo de mantenimiento en la sombra (opera sin ser visible para el agente), pero alto costo cuando se trae al centro de la configuración interaccional (Escobar L.-Dellamary, 2026a).

4.3.4 Síntesis comparativa

La triangulación entre EMCAM psicométrica y Cuestionario de Valoración revela un patrón consistente que puede describirse como *disonancia entre posicionamiento declarativo y práctica de navegación discursiva*. Tres convergencias resultan particularmente productivas para el análisis.

Primera convergencia: la consistencia del posicionamiento «correcto». En ambos instrumentos, los estudiantes navegan hacia posiciones socialmente aceptables. En la EMCAM, los factores de inferioridad y vergüenza reciben un rechazo masivo. En el Cuestionario de Valoración, los comentarios de afinidad se centran en discursos pro-respeto y pro-inclusión. Este patrón, lejos

de invalidar los datos, documenta un fenómeno empírico genuino: la alta competencia de los estudiantes universitarios para navegar hacia posiciones socialmente esperadas en configuraciones interaccionales de tipo académico-investigativo. Como se discute en las limitaciones epistemológicas (sección 3.3), los instrumentos psicométricos no proporcionan acceso directo a «cogniciones internas» sino que crean espacios específicos de significación donde los participantes construyen respuestas situadas (Orne, 1962; Haraway, 1988).

Segunda convergencia: las fisuras en la valoración estética. El Factor 2 de la EMCAM (mayor variabilidad, $DE = 1.10$) converge con el rechazo a comentarios sobre cuerpo y apariencia en el Cuestionario. Ambos instrumentos señalan la dimensión estética como zona de tensión en la que el posicionamiento declarativo encuentra sus límites. En términos de TTF, la valoración estética constituye una zona en la que los hilos operan parcialmente por debajo del umbral de visibilidad: el agente puede rechazar la preferencia estética eurocéntrica como *proposición explícita* mientras navega por patrones estéticos internalizados que no se le presentan como «coloniales» sino como «gustos personales» (Escobar L.-Dellamary, 2026a).

Tercera convergencia: la ambivalencia ante la deuda colonial. El Factor 3 de la EMCAM (51 % de desacuerdo, 42 % neutral en el piloto) resuena con la ambivalencia ante discursos que mezclan respeto con condicionantes morales o religiosos en el Cuestionario. En ambos casos, los estudiantes se encuentran en la intersección de hilos discursivos que no pueden integrar en una posición coherente sin costo: reconocer la violencia colonial implica tensionar hilos familiares y comunitarios; negar esa violencia implica tensionar hilos académicos y de justicia social. La diferencia entre ambos instrumentos radica en que la EMCAM captura esta tensión como patrón numérico (dispersión, neutralidad) mientras el Cuestionario la documenta como práctica de navegación discursiva observable en las selecciones y justificaciones de los participantes.

Desde el marco TTF, estos patrones convergentes no representan «falsa conciencia» ni inconsistencia, sino navegación por hilos distintos en configuraciones interaccionales distintas. La EMCAM activa un hilo declarativo con alta saturación normativa académica donde la respuesta «correcta» tiene bajo costo de mantenimiento. El Cuestionario de Valoración activa un hilo de

posicionamiento público donde los costos son más visibles porque el estudiante debe seleccionar entre discursos reales que implican compromisos relacionales concretos. La colonialidad, desde esta lectura, se manifiesta no como contenido de creencias, sino como geometría de costos diferenciales: navegar ciertos hilos «cuesta» más o menos según la configuración interaccional en la que se activan (Escobar L.-Dellamary, 2026a).

La implicación para intervención educativa es directa: contrarrestar patrones coloniales no es cuestión de «refutar» hilos dominantes —operación que solo alcanza el nivel declarativo— sino de saturar hilos alternativos mediante experiencia repetida en configuraciones donde la diversidad se navegue como recurso y no como amenaza o concesión.

4.3.5 Limitaciones y consideraciones metodológicas

Los hallazgos de esta sección deben leerse considerando varias limitaciones que, siguiendo la postura epistemológica de esta investigación (sección 3.3), no invalidan los resultados sino que delimitan su alcance y señalan direcciones para profundización futura.

Tamaño muestral.

La EMCAM ($n = 42$) y el Cuestionario de Valoración ($n = 31$) operan con muestras que no permiten análisis estadísticos inferenciales ni generalizaciones poblacionales. No obstante, el argumento de esta investigación no descansa en significancia estadística sino en la convergencia de patrones cualitativos entre múltiples fuentes de datos. La estabilidad de la jerarquía factorial al cuadruplicar la muestra (del piloto a la aplicación integrada) otorga confiabilidad descriptiva a los patrones observados, y su coherencia con los hallazgos de los *focus groups* y estudios de caso refuerza la validez del análisis mediante triangulación.

Sesgo de deseabilidad social.

Como todo instrumento declarativo, tanto la EMCAM como el Cuestionario de Valoración están sujetos a efectos de deseabilidad social (Alexander et al., 2025; Lanz et al., 2022). Los participantes, conscientes del contexto académico y del tema de investigación, pueden orientar sus respuestas hacia posiciones socialmente aceptables. Sin embargo, desde la perspectiva enactiva adoptada en esta investigación, esta característica no invalida los instrumentos sino que los resitúa: lo que se observa no es «internalización colonial» como entidad psicológica discreta, sino cómo los estudiantes construyen posicionamientos sobre diversidad dentro de las posibilidades que ofrece cada configuración interaccional investigativa. Las aparentes «contradicciones» —como valorar estéticamente rasgos europeos mientras se rechazan prácticas de blanqueamiento— revelan precisamente la complejidad de la significación situada, donde los participantes distinguen entre diferentes niveles de aceptabilidad social y diferentes grados de agencia personal.

Ausencia de identificación indígena.

El 0% de auto-identificación indígena en la muestra constituye tanto una limitación como un hallazgo. Como limitación, significa que las experiencias directas de discriminación raciolingüística desde posiciones indígenas no están capturadas por estos instrumentos. Como hallazgo, documenta la profundidad de los procesos de mestizaje ideológico en la región, donde la identidad indígena es sistemáticamente invisibilizada incluso en instrumentos diseñados para explorar dimensiones de colonialidad. Los *focus groups* (sección 4.4) proporcionan evidencia complementaria sobre cómo opera esta invisibilización en la interacción discursiva.

Complementariedad necesaria.

Los instrumentos declarativos capturan solo un nivel del fenómeno: la navegación en el hilo declarativo. Como se argumenta en la sección 3.3 y como lo confirman los datos, las tensiones más productivas entre el posicionamiento declarado y la práctica de significación solo se hacen visibles

al comparar las respuestas obtenidas en condiciones de interacción distintas. Las siguientes secciones del capítulo —los *focus groups* (sección 4.4), los estudios de caso (sección 4.5) y la síntesis integrativa (sección 4.6)— proporcionan precisamente esas condiciones alternativas, completando un cuadro multinivel en el que cada instrumento ilumina un estrato diferente del mismo proceso de navegación identitaria.

4.4 Análisis multimodal de focus groups

El focus group realizado tras la visualización del video «¿Qué es diversidad?» de DW en Español constituye el núcleo del análisis multimodal de esta investigación. Participaron once personas, de las cuales siete intervinieron activamente en la conversación: Jorge (38 años, masculino, maestro en escuela pública), Nora (40 años, femenino, maestra en zona rural), Kristy (29 años, femenino, maestra de inglés en colegio privado), Dina (35 años, femenino, empleada), Olga (54 años, femenino, maestra en colegio público), Mara (43 años, femenino, originaria de El Perihuate, Sinaloa) y Coral (30 años, femenino), todos estudiantes de licenciatura y residentes en Culiacán.

La sesión videograbada de 23 minutos permite observar cómo las metáforas sobre la diversidad emergen colaborativamente, transformándose y complejizándose a través de la interacción multimodal. Mientras los instrumentos declarativos de la sección 4.3 capturaron los posicionamientos que los estudiantes construyen en respuesta a estímulos textuales individuales, el focus group documenta un proceso distinto: la construcción de significado en tiempo real, en el que los recursos verbales, gestuales, prosódicos y espaciales operan de manera integrada. Desde la perspectiva enactiva desarrollada en el marco teórico (Capítulo 2) y los protocolos de análisis multimodal descritos en la sección 3.2.4, el significado no preexiste a la interacción sino que emerge en ella, expresándose simultáneamente a través de múltiples canales que no siempre convergen.

Las subsecciones que siguen organizan el análisis en cuatro dimensiones que, aunque se presentan secuencialmente por necesidad expositiva, operaron de manera integrada durante la sesión: la configuración espacial y sus efectos en las dinámicas de poder, la emergencia temporal de com-

plejos metafóricos, las metáforas gestuales y la prosodia como dimensión afectiva del posicionamiento.

4.4.1 Configuración espacial y dinámicas de poder

La disposición física de los once participantes revela dinámicas significativas que trascienden la mera distribución numérica de quienes efectivamente intervinieron. Jorge, uno de dos participantes masculinos entre los once presentes, ocupa una posición central que se materializa tanto espacial como discursivamente en su rol como primer respondiente a las preguntas principales. Esta centralidad no es casual, sino que reproduce patrones de género documentados en espacios educativos donde, pese a la predominancia numérica femenina (diez mujeres), las voces masculinas tienden a asumir la autoridad interpretativa. Desde la perspectiva del análisis que aquí se desarrolla, la posición de Jorge funciona como un atractor discursivo que modula los posicionamientos del grupo: su apertura con la metáfora de DISTANCIA («falta mucho todavía») establece el marco interpretativo inicial que las demás participantes elaborarán, contestarán o transformarán a lo largo de la sesión.

Entre las participantes, seis construyeron activamente el diálogo, mientras que tres permanecieron en silencio durante toda la sesión. Esta división configura una segunda capa de exclusión que merece atención analítica. Las participantes activas se distribuyen en semicírculo, con Olga (la mayor, 54 años) y Kristy (maestra de colegio privado) ocupando posiciones que les permiten un mayor contacto visual con todo el grupo. Nora y Mara, provenientes de contextos más rurales, inicialmente ocupan posiciones periféricas pero van ganando centralidad conforme avanza la discusión, especialmente cuando comparten experiencias directas de discriminación. Este desplazamiento desde la periferia hacia el centro del intercambio constituye en sí mismo un hallazgo: los testimonios de experiencia vivida operan como recursos discursivos que reconfiguran la autoridad interaccional, otorgando centralidad temporal a quienes pueden narrar en primera persona lo que otros solo conocen como abstracción.

La presencia silenciosa de cuatro participantes adicionales funciona como audiencia testigo cuya influencia en la dinámica discursiva opera por presencia más que por intervención directa. Esta

audiencia configura un marco de vigilancia social que modula las expresiones de los participantes activos, contribuyendo a las dinámicas de deseabilidad social documentadas por los instrumentos declarativos (sección 4.3). La diferencia crucial es que en el focus group esta modulación se manifiesta de forma corporal: los participantes activos ajustan su postura, volumen y selección léxica en función de la audiencia presente, un fenómeno que los instrumentos escritos no pueden capturar.

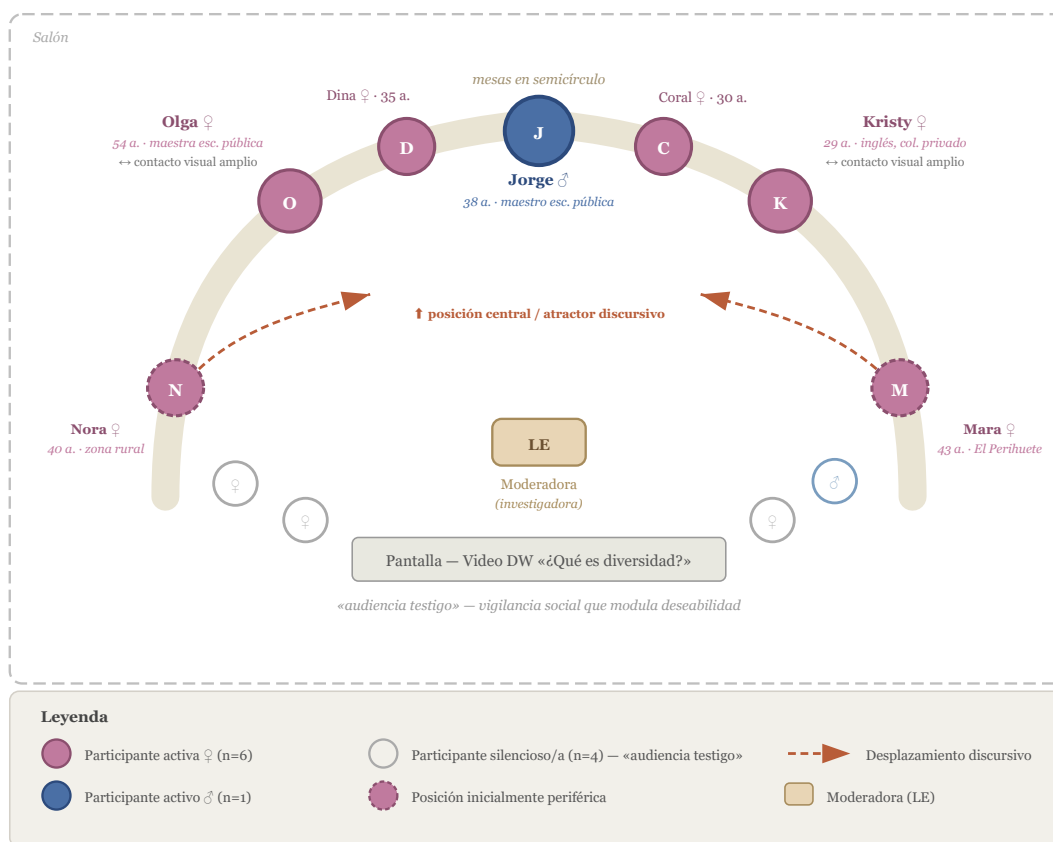


Figura 4.1: Disposición espacial del Focus Group I. Los círculos rellenos representan participantes activos (azul = masculino, rosa = femenino); los círculos vacíos, participantes silenciosos que funcionaron como «audiencia testigo». Las flechas punteadas indican el desplazamiento discursivo de Nora y Mara desde posiciones periféricas hacia la centralidad interaccional, asociado a la narración de experiencias de discriminación. Elaboración propia a partir de la videograbación.

4.4.2 Emergencia temporal de complejos metafóricos

El análisis temporal de la sesión revela tres picos de densidad metafórica correlacionados con momentos de intensidad afectiva. Estos picos no se distribuyen aleatoriamente sino que siguen una

progresión desde la negociación abstracta del marco interpretativo hasta la narración encarnada de experiencias de discriminación, trayectoria que indica un proceso colectivo de profundización donde cada fase habilita la siguiente.

Primer pico [2:52–6:03]: Negociación inicial del marco interpretativo.

Jorge abre la discusión estableciendo la metáfora de DISTANCIA («falta mucho todavía») que será elaborada multimodalmente por el grupo. Su repetición —«mucho todavía, para que realmente haya un respeto»— va acompañada de un gesto expansivo que traza la distancia en el espacio, creando una representación corporeizada de la diversidad como meta lejana. Nora transforma inmediatamente esta metáfora espacial en una temporal-generacional: «es un cambio relativamente nuevo y nos está costando a la mayoría». Su uso de «choque» [5:56] introduce la metáfora bélica EL ENCUENTRO CON LA DIVERSIDAD ES CHOQUE que resonará a lo largo de toda la sesión. Significativamente, cuando describe su experiencia con «un niño vestido de uniforme de niña», su cuerpo se tensa visiblemente —hombros elevados, torso rígido—, encarnando somáticamente el «choque cultural» del que habla. Esta tensión corporal constituye evidencia de la dimensión corporeizada de la significación: Nora no solo *dice* «choque» sino que lo *produce* en su cuerpo.

Segundo pico [8:15–11:45]: Corporalización de experiencias disonantes.

Kristy elabora extensamente sobre las personas con discapacidad, transformando la conversación de lo abstracto a lo concreto. Su metáfora de «limitantes» se acompaña de gestos que literalmente construyen barreras invisibles en el aire —manos planas verticales que se interponen entre ella y el espacio frente a sí—. La intensidad afectiva aumenta cuando describe la «subcultura» de ignorar necesidades de accesibilidad. Dina propone que «las nuevas generaciones lo han aceptado mucho más», introduciendo la metáfora LA ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD ES EVOLUCIÓN/PROGRESO que será contestada por otras participantes. Su definición de diversidad como «aceptar cualquier tipo de condición de las personas» revela la conceptualización predominante de diversidad como tolerancia más que como riqueza inherente —formulación que, como se docu-

mentó en el corpus digital (sección 4.2.3), constituye uno de los marcos metafóricos más estables.

Tercer pico [17:18–21:58]: Narrativas encarnadas de discriminación.

Olga dramatiza una escena de discriminación con todo el cuerpo, recreando la experiencia desde una postura que la sitúa simultáneamente como narradora y personaje. Coral comparte su experiencia de discriminación en Ciudad de México: «las meseras me trataban mal, te ignoraban», acompañada de una postura que se encoge progresivamente, encarnando la experiencia de ser minimizada. Su observación sobre las diferencias en la vestimenta («cuando vamos nosotros han de decir que parece que vamos a una fiesta») revela una conciencia aguda de marcadores culturales de diferencia y activa la metáfora LA DIFERENCIA CULTURAL ES VISIBILIDAD INDESEADA. Este tercer pico se distingue de los anteriores no solo por su intensidad afectiva, sino también por el carácter encarnado de las narrativas: las participantes no describen la discriminación, sino que la recrean corporalmente, lo que permite al grupo experimentar una resonancia corporeizada (Müller & Kappelhoff, 2018) que trasciende la mera comprensión verbal.

La Tabla 4.6 sintetiza los tres picos y sus dimensiones analíticas.

Tabla 4.6: Picos de densidad metafórica en el FG-I: dimensiones temporal, verbal, corporal y afectiva

Evento / marca temporal	Metáfora dominante	Modalidad corporal observada	Implicación afectiva
Primer pico (2:52–6:03). Negociación del marco	DISTANCIA + emergencia del CHOQUE	Jorge separa las manos para «medir» la distancia; Nora tensiona hombros y torso	Expectativa y tensión frente a meta percibida como lejana
Segundo pico (8:15–11:45). Corporalización de experiencias	LIMITANTES (barreras) + EVOLUCIÓN / PROGRESO	Kristy «construye» barreras en el aire; Dina marca avance con gestos de empuje	Frustración ante obstáculos; esperanza ambivalente en el progreso
Tercer pico (17:18–21:58). Narrativas encarnadas	CHOQUE CULTURAL + MINIMIZACIÓN (encogerse)	Olga dramatiza la escena con todo el cuerpo; Coral se encoge y evita la mirada	Vulnerabilidad y dolor compartido que despierta empatía e indignación

La progresión temporal documentada en la Tabla 4.6 permite observar un fenómeno relevante

para la comprensión de la internalización: a medida que la sesión avanza y la confianza grupal aumenta, las metáforas se desplazan desde marcos abstractos y socialmente seguros (DISTANCIA, PROGRESO) hacia formulaciones encarnadas y emocionalmente intensas (CHOQUE, MINIMIZACIÓN). Este desplazamiento sugiere que los complejos metafóricos más vinculados a experiencias de opresión requieren condiciones interaccionales específicas para emerger —condiciones que los instrumentos declarativos individuales no proporcionan.

4.4.3 Metáforas gestuales

El análisis gestual, procesado con ELAN 6.5 según los protocolos descritos en la sección 3.2.4, revela patrones consistentes que confirman y extienden los hallazgos verbales. Siguiendo la clasificación de McNeill (2005) y las extensiones de Cienki & Müller (2008) sobre la activación metafórica diferencial, se identificaron cuatro configuraciones gestuales recurrentes durante la sesión.

En primer lugar, los *gestos verticales* predominan al hablar de jerarquías sociales: las manos se mueven arriba y abajo configurando un espacio gestual donde «arriba» corresponde a posiciones de privilegio y «abajo» a posiciones de desventaja. Estas metáforas orientacionales corporizadas operaron incluso cuando el discurso verbal explícito proclamaba la igualdad, revelando la sedimentación de jerarquías coloniales en el esquema corporal cotidiano. Este hallazgo es consistente con la literatura sobre coherencia habla-gesto (McNeill, 2005) pero adquiere un significado particular en el contexto de la internalización: las disposiciones corporeizadas revelan estratos de significación a los que el habla declarativa no tiene acceso directo.

En segundo lugar, los *gestos horizontales* emergen al proponer alternativas inclusivas: las manos se mueven lateralmente, trazando un espacio de amplitud y apertura. En tercer lugar, los *gestos circulares* aparecen junto con conceptos de integración o mezcla, configurando una espacialidad en la que la diversidad se conceptualiza como un proceso dinámico. Finalmente, los *gestos de barrera* —brazos cruzados, manos formando muros— acompañan de manera consistente las narrativas de exclusión, materializando en el espacio gestual los obstáculos que el discurso verbal tematiza.

Microanálisis de momentos gestuales clave.

Tres momentos de la sesión ilustran con particular nitidez cómo opera la activación metafórica diferencial en la interacción.

[3:36–3:50] *La multiplicación de la distancia*. Jorge formula: «Y aunque aparezcan empresas que son responsables, que proponen esto, creo que falta mucho todavía, mucho, mucho, mucho, para que realmente haya mucha diversidad y que haya una integración.» La cuádruple repetición de «mucho» no es redundancia sino intensificación progresiva: cada repetición va acompañada de mayor separación entre las manos, creando una representación espacial creciente de distancia temporal. Los demás participantes responden con asentimientos sincronizados y micro-suspiros que indican resonancia afectiva con esta conceptualización. En términos de Cienki & Müller (2008), el gesto *despierta* la metáfora lexicalizada: mientras «falta mucho» podría funcionar como expresión convencionalizada sin carga metafórica activa, la producción gestual progresiva la vivifica, reinstalando la experiencia corporeizada de distancia como base del significado.

[5:44–5:56] *El «choque cultural» como impacto físico*. Nora narra: «O, por ejemplo, cuando me ha tocado ir a prácticas en la cuestión preparatoria, que ya veo un niño vestido de uniforme de niña, a mí sí me ha costado mucho esta parte del choque.» El término «choque» se acompaña de un gesto abrupto de las manos que se encuentran en el espacio medio. Su cuerpo se tensa —hombros elevados, torso rígido—, recreando somáticamente la experiencia de disonancia. La metáfora bélica del «choque» conceptualiza el encuentro con la diversidad de género como confrontación violenta más que como encuentro enriquecedor. La producción simultánea del gesto de impacto y la tensión corporal constituye lo que Müller & Kappelhoff (2018) denominan *experiencia sentida*: Nora no representa la disonancia, sino que la produce en su cuerpo, y esta producción resuena visiblemente en los cuerpos de otros participantes, que se tensan de forma simpática.

[10:01–11:24] *Jerarquías reconfiguradas*. Kristy articula: «Pues yo creo que ahorita ya no tanto como antes, siento que ahorita se ha ido esfumando. Ahorita, más que el colorismo, siento que es la dismorfia corporal.» Este pasaje propone un desplazamiento de la discriminación racial

a la corporal, sugiriendo que las jerarquías coloniales se reconfiguran más que desaparecen. Gestualmente, el «esfumarse» se acompaña de un movimiento dispersivo de los dedos, mientras que la «dismorfia corporal» activa un gesto de enmarcamiento del propio cuerpo. La activación metafórica diferencial se manifiesta aquí con claridad: mientras el habla declara la disolución del colorismo, el gesto de enmarcamiento corporal sugiere que los criterios estéticos persisten bajo una nueva forma. Su elaboración posterior —«te aceptaban de acuerdo a tu cuerpo y cómo te vestías»— confirma verbalmente lo que el gesto ya había revelado: la persistencia de criterios estéticos coloniales reconfigurándose antes que desapareciendo.

El patrón que emerge de estos microanálisis es consistente: en los tres casos, la dimensión gestual aporta información que el canal verbal, por sí solo, no proporciona. Los gestos no ilustran el habla sino que la complementan, la tensionan o la extienden, confirmando la premisa enactiva de que la significación es irreductiblemente multimodal (Gallagher & Lindgren, 2015). Para la comprensión de la internalización de la opresión, este hallazgo implica que los análisis exclusivamente verbales —incluidas las entrevistas y cuestionarios de la sección 4.3— capturan solo un estrato del proceso de significación, aquel sometido a mayor monitoreo consciente y, por tanto, más susceptible a efectos de deseabilidad social.

4.4.4 Prosodia y cualidades afectivas

La prosodia, entendida como la orquestación sonora del habla —las modulaciones de tono, ritmo, volumen, velocidad y las cualidades dinámicas de la voz—, constituye una dimensión analítica que accede a estratos de significación frecuentemente invisibles para el análisis léxico-gramatical. Siguiendo a Müller & Kappelhoff (2018), la prosodia forma parte de los *movimientos expresivos* que, junto con los gestos manuales, las posturas y las orientaciones corporales, configuran la corporalidad comunicativa completa.

El análisis prosódico de la sesión reveló cuatro patrones recurrentes que funcionan como marcadores de posicionamiento afectivo.

En primer lugar, se documentó una consistente *elevación tonal al narrar experiencias de discri-*

minación. Cuando las participantes transitan de marcos abstractos a relatos de experiencia vivida, el registro tonal se eleva y la velocidad de habla aumenta, lo que produce una aceleración que corporaliza la urgencia del testimonio. Este patrón fue particularmente notable en las intervenciones de Coral al relatar su experiencia de discriminación en Ciudad de México y en las de Nora al describir su «choque» ante la diversidad de género en contextos escolares.

En segundo lugar, se observó un *descenso tonal* y una *reducción de la velocidad al proponer soluciones*. Las intervenciones que transitaban hacia posicionamientos propositivos —«habría que», «lo que se necesita»— mostraron una modulación prosódica inversa: registro más bajo, pausas más frecuentes, ritmo más lento. Esta diferencia prosódica no es trivial: sugiere que los posicionamientos propositivos requieren mayor esfuerzo cognitivo-afectivo que las narraciones de experiencia, como si articular alternativas «costara» más que documentar el problema. Desde la perspectiva analítica de esta investigación, esta asimetría prosódica puede leerse como indicador de diferencia en costos de navegación: los hilos discursivos que constatan la opresión están más saturados —y por tanto se navegan con mayor fluidez prosódica— que los hilos que proponen resistencia o transformación.

En tercer lugar, las *pausas prolongadas previas a términos controversiales* constituyeron un patrón particularmente revelador. Los participantes producían silencios de entre medio segundo y dos segundos antes de formular términos como «no binario», «LGBT», «gay» o de abordar situaciones de discriminación racial explícita. Estas pausas no son vacíos comunicativos, sino momentos de navegación activa en los que el hablante evalúa los costos de diferentes formulaciones posibles dentro de la configuración interaccional del grupo. La longitud de la pausa varió según el tema: las pausas más breves precedieron a términos de diversidad sexual ya parcialmente normalizados en el discurso académico, mientras que las más extensas aparecieron antes de formulaciones sobre raza y apariencia física, lo que sugiere que distintos ejes de diversidad activan costos navegacionales diferenciados.

Finalmente, las *risas nerviosas al abordar temas de diversidad sexual y de género* funcionaron como marcadores de tensión entre lo que se percibe como una posición socialmente acepta-

ble y la incomodidad corporeizada ante ciertos temas. Estas risas no son expresiones de humor, sino de desplazamiento afectivo: ante la imposibilidad de articular verbalmente la tensión entre la aceptación declarativa y la incomodidad sentida, el cuerpo produce una descarga que, simultáneamente, alivia la tensión y señala su existencia. La distribución de estas risas no fue aleatoria: se concentraron en momentos en los que los participantes articulaban posiciones de aceptación que coexistían con indicadores corporales de incomodidad, documentando en tiempo real la disonancia discursivo-corporeizada que los instrumentos declarativos solo pudieron registrar como variabilidad estadística (Factor 2 de la EMCAM, $DE = 1.10$; sección 4.3.2).

En conjunto, el análisis prosódico confirma una conclusión central que atraviesa las cuatro dimensiones del análisis multimodal: la internalización de la opresión opera en estratos que el habla declarativa no controla. Los silencios antes de formulaciones sobre raza, las aceleraciones al describir situaciones de discriminación, las risas nerviosas ante escenarios contrastivos y las asimetrías de fluidez entre constatar la opresión y proponer alternativas constituyen evidencia de la complejidad del proceso de significación en tiempo real. El focus group, precisamente por crear una configuración interaccional en la que estos estratos se vuelven observables, complementa de manera indispensable los instrumentos declarativos de la sección anterior y prepara el terreno para el análisis del segundo focus group (sección 4.4.5) y los estudios de caso individuales (sección 4.5).

4.4.5 Segundo Focus Group: Patrones emergentes en el Coloquio IV

Contexto y configuración interaccional

El segundo focus group se realizó en el marco del IV Coloquio de Maestría, tras la visualización de videos sobre diversidad y la lectura de comentarios en redes sociales seleccionados por los propios participantes. Esta configuración metodológica difiere del primer focus group en un aspecto crucial: los participantes llegaron habiendo procesado previamente el material, lo que permitió observar reflexiones más elaboradas y posicionamientos más explícitos respecto a los temas de diversidad cultural, racismo y colonialismo estético.

Participaron doce personas, de las cuales al menos ocho intervinieron activamente en la conversación, con perfiles diversos: docentes de secundaria en ejercicio (JQ1), maestras en formación (LU3), madres con hijos en escuela pública (GZ11), una maestra de ilustración y diseño de modas (AC10), y estudiantes con experiencias migratorias intraregionales (GZ11, GR5). La moderación estuvo a cargo de la investigadora (LE), quien diseñó una secuencia deliberada de preguntas que culminó en escenarios contrastivos destinados a revelar asimetrías en el tratamiento de la diversidad lingüística y estética. La disposición espacial fue en forma de L, con los participantes distribuidos en mesas perimetrales y la moderadora de pie en el centro, lo que facilitó el contacto visual grupal pero también reprodujo la asimetría investigadora-participantes ya documentada en el primer focus group (véase sección 4.4.1).

Desde el marco analítico adoptado en esta investigación, la diferencia entre ambos focus groups es significativa: mientras el primero funcionó como una configuración interaccional donde los hilos sobre diversidad emergieron *en el acto* de la conversación, el segundo permitió observar cómo participantes que ya habían navegado esos hilos en solitario —al seleccionar y reflexionar sobre comentarios de redes sociales— los reactivaban en un contexto grupal. Lo que emerge en el FG-II no es solo opinión sino *reposicionamiento*: los participantes toman postura frente a material que ya procesaron, revelando con mayor nitidez las tensiones entre lo que declaran creer y las categorías que efectivamente emplean.

Análisis verbal: continuidades y emergencias

El análisis verbal del FG-II revela tanto continuidades con los patrones documentados en el primer focus group como emergencias que aportan dimensiones nuevas. Organizamos los hallazgos en torno a estos dos ejes.

Continuidades con el primer focus group.

Los participantes del Coloquio IV confirmaron y profundizaron la percepción de resistencia institucional documentada en el FG-I. JQ1, docente de secundaria en ejercicio, abrió la discusión



(a) Registro videográfico: configuración en L



(b) Ilustración de línea: JQ1, «estos movimientos»

Figura 4.2: Configuración espacial del FG-II y procedimiento de ilustración gestual. (a) Captura del registro videográfico mostrando la disposición en forma de L: la moderadora (LE) de pie a la izquierda, JQ1 al fondo izquierdo (recuadro de referencia para el detalle), y GZ11 en la posición extrema derecha, parcialmente separada del grupo principal. (b) Ilustración de línea correspondiente al acercamiento de JQ1 durante su intervención sobre «estos movimientos [...] todavía los están estigmatizando»: gesto de palma hacia afuera y lateral (derecha del sujeto). El procedimiento de ilustración, utilizado en las figuras 4.3 y 4.4, preserva la configuración gestual documentada en el registro mientras garantiza el anonimato de los participantes.

con una intervención extensa que merece atención analítica:

«Tenemos comunidades escolares en donde todavía incluso los mismos que ya tenemos el previo conocimiento de estos movimientos [...] todavía los están estigmatizando, todavía los están erradicando.» (JQ1)

La metáfora de ERRADICACIÓN resulta particularmente reveladora: la diversidad se conceptualiza como algo que debe ser *eliminado*, no meramente ignorado o tolerado. Más adelante, el mismo participante describe cómo «la misma sociedad escolar es la que va exiliando sus grupos», introduciendo una segunda metáfora bélica —EXILIO— que posiciona a los estudiantes diversos como poblaciones desplazadas de su propio territorio social. Ambas metáforas son consistentes con el marco bélico DIVERSIDAD ES AMENAZA/CONFLICTO documentado en el corpus digital (sección 4.2) y en el primer focus group, donde emergió la noción de «choque cultural» (sección 4.4.2).

Lo analíticamente significativo es la auto-inclusión de JQ1: siendo él mismo docente, se incluye en el «nosotros» que posee conocimiento pero aún reproduce exclusión. Esta auto-inclusión representa un momento de navegación deliberada donde el hablante observa su propia posición en la estructura de hilos discursivos disponibles. Sin embargo, la consciencia no garantiza transformación: el hilo de exclusión escolar está tan estabilizado que incluso agentes conscientes lo navegan en contextos institucionales. JQ1 *sabe* que estos movimientos «son muy saludables, son muy sanos», pero reporta que sus propios compañeros docentes «hacen a un lado a los grupos nuevos». La declaración y la práctica habitan configuraciones interaccionales distintas, hallazgo convergente con la disonancia declarativo-corporeizada documentada en la EMCAM (sección 4.3.2).

Una segunda continuidad relevante es la raciolingüística interseccional. GL6 articuló con claridad la convergencia entre discriminación lingüística y estética:

«Casi siempre se presenta la discriminación cuando una persona habla una lengua indígena, y no solo por hablar la lengua indígena, sino también por cómo se ve, ¿no?, que es indígena o es india por su falda, sus trenzas, por su apariencia, su color de piel.»

(GL6)

La observación de GL6 explicita lo que el primer focus group dejó implícito: la discriminación lingüística y la estética no operan como ejes independientes sino como facetas de un mismo patrón. Lengua, vestimenta, trenzas, color de piel forman un paquete raciolingüístico (Rosa & Flores, 2017) donde cada marcador refuerza a los demás. GL6 añade un elemento crucial: la persona discriminada «ya se cierra, ya se priva, y ahí es cuando se van perdiendo la tradición de las lenguas». La internalización no solo afecta al sujeto individual sino que interrumpe la transmisión intergeneracional, erosionando los hilos lingüísticos y culturales que podrían sostener identidades alternativas.

Emergencias: inclusión activa y resistencia intergeneracional.

Contrario a la narrativa dominante de exclusión institucional, el FG-II documentó casos de inclusión exitosa originada en demanda comunitaria. Dos testimonios convergentes resultaron par-

tualmentemente significativos. LU3, maestra en formación, relató:

«Nosotros tenemos un compañero así, compañero sordomudo, igual nosotros como grupo [...] solicitamos como grupo que nos enseñaran [lenguaje de señas], porque nosotros nos gustaría comunicarnos con él.» (LU3)

Y GZ11, madre de familia, describió un caso análogo en la escuela pública de sus hijos:

«Hay un niño que es sordomudo [...] fue salón por salón, y preséntate, entonces ahorita qué están haciendo, les están enseñando a los niños el lenguaje de señas, es pública, de hecho el lunes es homenaje especial, él va a dirigir el homenaje.» (GZ11)

Ambos casos comparten una estructura: la iniciativa emerge del grupo —estudiantes, padres, comunidad escolar—, no de la institución como política descendente. La inclusión no es imposición *top-down* sino construcción *bottom-up* que eventualmente transforma prácticas institucionales. Desde el marco analítico de esta investigación, estos casos documentan la creación de nuevas configuraciones interaccionales donde hilos previamente desacoplados logran convergencia. El grupo de LU3 *creó* una interfaz —la solicitud colectiva de clases de lengua de señas— donde el hilo de comunicación grupal y el hilo de lengua de señas pudieron interceptarse. Sin ese espacio de encuentro, ambos hilos habrían permanecido paralelos. La implicación pedagógica es significativa: las políticas institucionales de «inclusión» que no generan espacios donde los hilos puedan converger operan en un nivel de abstracción que no se acopla con la experiencia concreta.

Un segundo hallazgo emergente fue la narrativa de resistencia intergeneracional. GZ11 se posicionó como continuadora de una tradición de ruptura iniciada por su madre:

«Mis papás son de una mente muy abierta, a pesar de ser criados de que ‘sabes leer y escribir, ok, ya, tú te vas a la cocina y tú sigues estudiando, sírvele al hombre’ de esa cultura. [...] De hecho, mi mamá fue la rebelde y fue la única de 9 hermanos que estudió.» (GZ11)

La «rebeldía» de la generación anterior estabilizó un hilo de resistencia educativa que la generación siguiente puede navegar con menor costo —el camino ya está «abierto». GZ11 no solo reproduce esta resistencia sino que la extiende: su narrativa sobre el niño sordo en la escuela de sus hijos muestra cómo la disposición a la inclusión se transmite no como creencia declarada sino como *modo de estar* en configuraciones interaccionales. La resistencia heredada no es información almacenada sino hilo estabilizado que reduce los costos de navegación para quienes lo recorren después.

Colonialismo estético y experiencia corporeizada.

Una tercera emergencia del FG-II fue la extensión y profundidad con que los participantes abordaron la discriminación estética, superando ampliamente lo documentado en el primer focus group. La moderadora utilizó como detonador una fotografía de un espectacular publicitario de rinoplastia con el mensaje «no escondas tu cara», donde la misma persona aparecía antes y después del procedimiento, visiblemente blanqueada en la imagen posterior. Las reacciones fueron reveladoras:

«La belleza es eurocentrista, blancos, altos, rubios, castaños, como sea, pero blancos, con facciones finas.» (AC10)

«Tu apariencia para que te den un puesto laboral, un lugar, lo que sea, si te ves bien, te lo dan. Pero si vienes desarreglada [...] aunque traigas un diez, si no eres bonita, no te van a dar la atención.» (GL6)

GR5 aportó un testimonio de discriminación laboral directa: fue rechazada en un puesto de cajera porque su cabello naranja «va a distraer a la gente» y su «rostro bonito» generaría interacciones no deseadas. JR4 reportó que al decir que era de Culiacán, le pidieron «foto de cuerpo completo» asumiendo que estaría «bien operada». Estas narrativas documentan cómo el colonialismo estético no opera como creencia abstracta sino como sistema de costos concretos: el aspecto físico abre o cierra puertas laborales, sociales y relacionales. Los hilos estéticos tienen consecuencias materiales

medibles.

JQ1 sintetizó con lucidez la función del espectacular publicitario: «Ese comentario, ‘no escondas tu cara’, ¿qué nos está diciendo? Todos los que no tienen esta figura, esta forma, escóndanse, están feos.» La publicidad no solo ofrece un servicio: *nombra* como deficiencia lo que antes podía no habersele presentado al agente como problema. Como observó GR5: «Hay inseguridades que tú ni siquiera sabías que tenías [...] pero surge mucho en un círculo social donde te dicen, ‘ay, es que tienes esto’.» La publicidad y el entorno social crean el problema que luego ofrecen resolver, haciendo visibles hilos estéticos que operaban bajo el umbral de visibilidad del agente. Es precisamente este mecanismo —elear al plano de la consciencia un patrón que antes significaba sin renderizarse— lo que la EMCAM capturó como ambivalencia en el Factor 2 (Valoración Física), donde la dispersión fue máxima (DE = 1.10; véase sección 4.3.2).

Análisis multimodal gestual

El registro videograbado del FG-II permitió capturar 13 momentos gestuales analíticamente significativos, organizados en dos secuencias correspondientes a dos hablantes principales: JR4 y GZ11. La selección respondió a criterios de calidad del registro visual y densidad significativa, no a representatividad estadística. Ambas secuencias complementan el análisis gestual del FG-I (secciones 4.4.3–4.4.4) y documentan fenómenos que la transcripción verbal por sí sola no captura.

Es importante reiterar la precisión metodológica establecida en la sección 4.1: el análisis multimodal aquí desplegado no pretende un mapeo exhaustivo de la gestualidad en el focus group sino la ilustración de mecanismos metafóricos y sus tendencias conceptuales. Se muestran *ejemplos* de construcción multimodal metafórica, seleccionados por su capacidad para iluminar los procesos de internalización que constituyen el objeto de esta investigación.

Secuencia A: JR4 — Subrogación y vacío.

JR4 produce una secuencia gestual notable al narrar el caso de un niño que enfrenta rechazo por sus preferencias. Cuatro capturas documentan la progresión (Tabla 4.7).

Tabla 4.7: Secuencia gestual A: JR4, subrogación y vacío

Captura	Frase	Tipo gestual	Categoría
Fig. 4.4.5a	«el descubrimiento de la diversidad»	Palm-up epistémico	Presentación / revelación
Fig. 4.4.5b	«le gustan las flores»	Icónico (ramo)	Subrogación narrativa
Fig. 4.4.5c	«no aceptan, no tienen»	Metafórico de vacío	NO-ACEPTACIÓN ES VACÍO
Fig. 4.4.5d	«o aceptación que él»	Autoseñalamiento subrogado	Su cuerpo como cuerpo del otro



(a) «no aceptan, no tienen»



(b) «o aceptación que él»

Figura 4.3: Secuencia gestual A (JR4). (a) Gesto metafórico de vacío: palmas abiertas hacia arriba sosteniendo una ausencia (NO-ACEPTACIÓN ES VACÍO). (b) Autoseñalamiento subrogado: la mano se dirige al propio pecho, pero el referente es el niño de la narrativa. Ilustraciones basadas en capturas de video; el siluetado preserva la configuración gestual y el anonimato.

La progresión es significativa. JR4 comienza con un gesto palm-up epistémico (Cooperrider et al., 2018) al mencionar «el descubrimiento de la diversidad», presentando el concepto como algo que se revela o se ofrece al interlocutor. Al narrar que al niño «le gustan las flores», produce un gesto icónico que representa un ramo, pero —y aquí reside lo analíticamente crucial— lo hace *con su propio cuerpo*, no señalando hacia un locus externo. JR4 está performando una subrogación corporal (Dudis, 2004): su cuerpo se convierte momentáneamente en el cuerpo del niño que narra. Esta subrogación se intensifica cuando, al decir «no aceptan, no tienen», sus manos producen un gesto metafórico de *mundo interno* —los dedos de las manos juntos y tocando con las yemas a la otra mano, en una articulación simétrica. La metáfora es LA NO-ACEPTACIÓN ES DISCURSO INTERIOR, consistente con el marco conceptual de DIVERSIDAD ES AMENAZA documentado en participantes con posicionamiento ambivalente.

El momento culminante ocurre cuando JR4 dice «o aceptación que él»: su mano se dirige a su propio pecho, pero el referente es el niño de la narrativa. El autoseñalamiento es subrogado —ella es el niño en ese instante gestual. Desde la perspectiva multimodal adoptada en esta investigación, la subrogación no es recurso retórico sino evidencia de que el significado se construye corporeizadamente: JR4 no *describe* la experiencia del niño sino que la *navega* con su propio cuerpo, colapsando momentáneamente la distancia entre narradora y personaje.

Secuencia B: GZ11 — Narrativa del niño sordo y la interfaz gesto-LSM.

La secuencia más extensa y analíticamente rica proviene de GZ11, quien presenta siete gestos documentados durante su narrativa sobre un niño sordo en la escuela pública de sus hijos. La secuencia completa constituye un microcosmos de los procesos de inclusión y exclusión que esta investigación examina (Tabla 4.8).

La secuencia inicia con un gesto de intervalo temporal: al decir «él solito, porque ya traía», GZ11 extiende el brazo hacia adelante marcando una distancia que es simultáneamente espacial y temporal —el «ya» sitúa los prejuicios del niño como algo que viene de antes, de afuera de la escuela. El gesto traza una línea temporal donde el estigma precede al ingreso escolar.

Tabla 4.8: Secuencia gestual B: GZ11, narrativa del niño sordo

Captura	Frase	Tipo gestual	Categoría
Fig. 4.4.5e	«él solito, porque ya traía»	Intervalo temporal	Desarrollo temporal de prejuicios
Fig. 4.4.5f	«nadie me habla»	Subrogación corporal defensiva	Ella es el niño sordo
Fig. 4.4.5g	«vamos a trabajar con él»	Arropamiento	Contención grupal
Fig. 4.4.5h	«fue salón por salón»	Clasificador repetitivo	Interfaz gesto-LSM
Fig. 4.4.5i	«hay es uno, no pasa nada»	Barrido dismissivo	Minimización
Fig. 4.4.5j	«ojalá en todas las escuelas fuera así»	Palm-up bilateral	Modalidad contrafáctica
Fig. 4.4.5k	«les llama más la atención esta parte»	<i>Purse hand</i> bilateral	Convergencia focal dativa

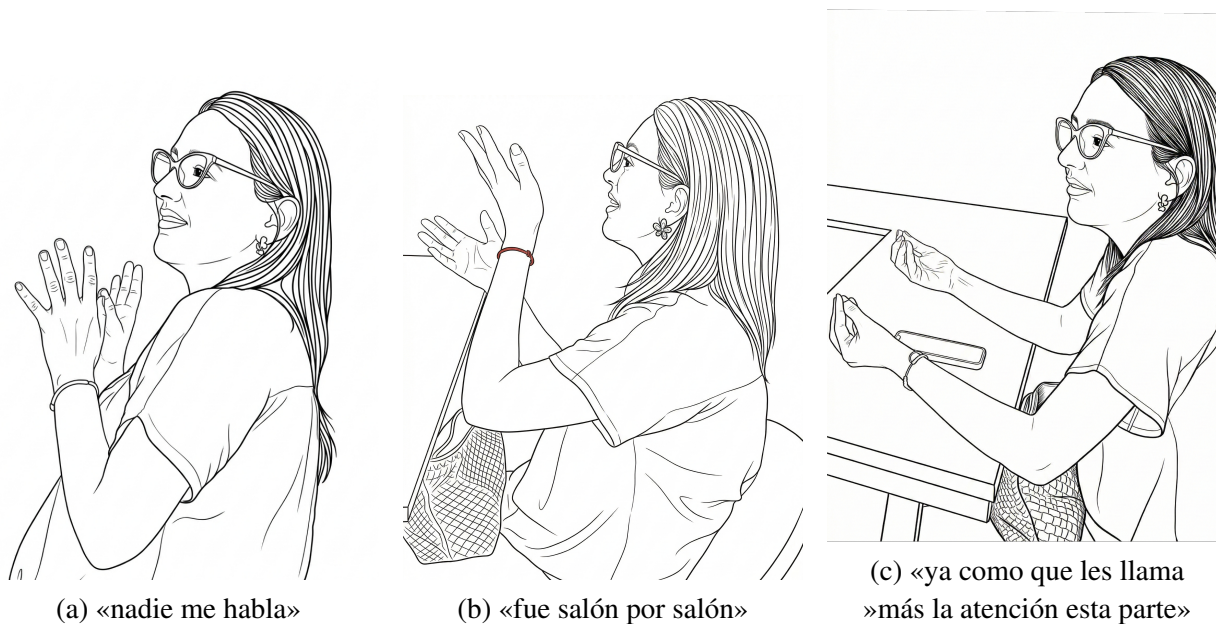


Figura 4.4: Secuencia gestual B (GZ11). (a) Subrogación corporal defensiva: manos al pecho, dedos separados; GZ11 es el niño sordo durante el cambio pronominal a primera persona. (b) Clasificador repetitivo: la mano marca locaciones sucesivas en un arco lateral, gesto convergente con la estructura del verbo LLEGAR en LSM. (c) Gesto de convergencia focal (*purse hand* bilateral): ambas manos adoptan configuración de dedos reunidos sobre la mesa, realizando el clítico «les» al tiempo que iconiza la atracción progresiva —las voluntades institucionales confluyendo hacia un mismo punto de interés—. La configuración es análoga a la de la Figura 4.3(a), donde la misma forma de mano aparece centrada en el pecho con una orientación más marcadamente interna. Ilustraciones basadas en capturas de video.

El momento de mayor densidad significativa ocurre cuando GZ11 dice «nadie me habla». Obsérvese el cambio pronominal: GZ11 no dice «nadie *le* habla» sino «nadie *me* habla». Simultáneamente, sus manos ascienden hacia el pecho en posición defensiva, con los dedos ligeramente separados. La subrogación es doble: lingüística (cambio a primera persona) y corporal (postura de retraimiento). GZ11 *es* el niño sordo en ese instante, navegando por su experiencia de exclusión desde dentro. Este fenómeno es análogo a la subrogación documentada en JR4 (Secuencia A) y en los participantes del FG-I, constituyendo un patrón recurrente de construcción empática que opera a nivel de granularidad fenomenológica —no como idea abstracta de empatía sino como reorganización corporal concreta.

La transición gestual es reveladora: de la postura defensiva de «nadie me habla», GZ11 pasa a un gesto de arropamiento al narrar «vamos a trabajar con él» —los brazos se extienden hacia adelante, las palmas ligeramente cóncavas, como conteniendo o acogiendo. El gesto materializa la metáfora INCLUSIÓN ES CONTENCIÓN PROTECTORA, donde el grupo escolar *rodea* al niño en lugar de dejarlo aislado.

El gesto más notable de toda la secuencia es el clasificador repetitivo producido al decir «fue salón por salón». GZ11 mueve la mano en un arco lateral, marcando con golpes discretos en el espacio la visita sucesiva de cada salón. Este gesto presenta una convergencia estructural con el verbo LLEGAR en Lengua de Señas Mexicana (LSM), donde un clasificador de entidad marca el desplazamiento de una figura a locaciones sucesivas. No afirmamos que GZ11 produzca LSM —es una oyente sin formación en lengua de señas—, pero la interfaz gesto-LSM que emerge documenta cómo su cuerpo, al narrar la experiencia de un niño sordo cuya comunidad escolar está aprendiendo señas, adopta recursos expresivos que se aproximan a la modalidad comunicativa del niño. Es coordinación inter-interfaz: el cuerpo de GZ11 se acerca al modo comunicativo del otro sin que este proceso sea deliberado o consciente.

La secuencia cierra con tres gestos que articulan una evaluación compleja. Al reproducir la actitud dismissiva de quienes minimizan la inclusión —«hay es uno, no pasa nada»—, GZ11 produce un barrido con la mano derecha que barre literalmente al niño fuera del espacio gestual, mate-

rializando la metáfora NADA ES ESPACIO VACÍO. Inmediatamente después, al expresar el deseo contrafáctico «ojalá en todas las escuelas fuera así», produce un gesto palm-up bilateral (Cooper et al., 2018) que abre el espacio gestual hacia el grupo, ofreciendo la posibilidad como algo que se presenta pero no se posee. La secuencia cierra, sin embargo, no en ese registro de apertura sino en uno de concentración íntima. Al decir «ya como que les llama más la atención esta parte», GZ11 produce un *purse hand* bilateral (Kendon, 2004) —ambas manos con las yemas reunidas, apoyadas sobre la mesa—.

El gesto opera en dos planos simultáneamente. En el plano deíctico-gramatical, la convergencia de los dedos realiza el clítico dativo «les» (a ellos): las manos no señalan a un interlocutor específico, sino que configuran un *locus* tercero, las personas de aquellas instituciones que progresivamente se involucran. En el plano metafórico, la reunión de las yemas iconiza la *atracción progresiva* —voluntades dispersas que confluyen en un mismo punto de interés—. El «ya como que» verbal, marcador de gradualidad, encuentra su correlato gestual en la forma misma de la mano: los dedos no están ya reunidos sino reuniéndose, capturando el proceso más que el resultado.

La configuración es análoga a la documentada en JR4 (Secuencia A, Fig. 4.3a), donde la misma forma de *purse hand* aparece centrada en el pecho al decir «no aceptan, no tienen». La diferencia topológica es reveladora: en JR4 las manos convergen *sobre el cuerpo propio*, orientando el gesto hacia el mundo interno y la carencia afectiva; en GZ11 convergen *sobre la mesa*, espacio compartido del grupo focal, orientando el gesto hacia el mundo institucional y la acción colectiva. La misma configuración manual, al desplazarse del eje corporal al eje social, transita de LA NO-ACEPTACIÓN ES VACÍO INTERIOR a EL INTERÉS INSTITUCIONAL ES CONVERGENCIA DE VOLUNTADES —una transformación que el análisis puramente verbal no podría capturar.

Fallas de convergencia y asimetrías raciolingüísticas

El momento analítico más denso del FG-II fue el escenario contrastivo diseñado por la moderadora: ¿cómo auxiliarían a un turista estadounidense que solo habla inglés versus a una señora yoreme-mayo que no habla español? Las respuestas revelaron con notable claridad las asimetrías

que la investigación venía documentando desde el corpus digital.

Ante el escenario del turista anglohablante, las respuestas fueron inmediatas y orientadas a la solución:

«Sacamos el traductor. Sacamos el traductor para ver lo que nos quiere decir y ayudarnos.» (VL9)

«Llega porque llega. Así lo llevo de la mano.» (GZ11)

La disposición es total: hay recurso tecnológico disponible (traductor), disposición afectiva inmediata («llega porque llega») y contacto físico sin reservas («de la mano»). Ante la señora yoreme-mayo, la dinámica cambió cualitativamente. JQ1 respondió con una anécdota personal sobre haber ayudado a una persona indígena, pero en el proceso reveló la asimetría:

«No recuerdo realmente cuál es el dialecto que manejan allí en Chihuahua. . . » (JQ1)

La moderadora corrigió inmediatamente: «La lengua materna.» JQ1 aceptó la corrección: «Ajá, la lengua materna. Ah, pues, ajá. La lengua materna.» La repetición triple y las pausas sugieren un momento de reconfiguración en el que la categoría *dialecto* —que jerarquiza la lengua indígena como variedad subordinada— es reemplazada por *lengua materna* —que la equipara en estatus. Pero la corrección opera en el nivel declarativo; el hilo que produjo «dialecto» sigue disponible y estabilizado en la experiencia de JQ1. La corrección de LE no desestabiliza el hilo sino que activa uno alternativo que coexiste con el anterior.

El contraste entre ambos escenarios es múltiple y puede sintetizarse en la Tabla 4.9.

Desde el marco analítico de esta investigación, los hilos lingüísticos del inglés y de las lenguas indígenas presentan costos de mantenimiento radicalmente distintos en el espacio navegable mexicano. Navegar hacia el inglés tiene bajo costo: hay recursos disponibles (aplicaciones de traducción), prestigio social asociado, y experiencia previa frecuente con anglohablantes. Navegar hacia una lengua indígena tiene alto costo: no hay recursos tecnológicos equivalentes, el estigma social es activo, y la experiencia es excepcional. Esta geometría de costos reproduce la colonialidad lingüística *independientemente* de las actitudes declaradas de los participantes. Los mismos

Tabla 4.9: Contraste de disposiciones ante escenarios lingüísticos asimétricos

Dimensión	Turista anglohablante	Señora yoreme-mayo
Recurso tecnológico	Traductor disponible e inmediato	Ninguno mencionado
Disposición afectiva	Inmediata, entusiasta	Solidaria pero con incertidumbre
Contacto corporal	«De la mano»	A distancia («papelito»)
Categorización lingüística	«Inglés» (lengua)	«Dialecto» (variedad subordinada)
Experiencia previa	Frecuente, normalizada	Excepcional, anecdótica

individuos que expresaron solidaridad genuina con la señora yoreme revelaron, en la estructura de sus respuestas, que su espacio navegable está configurado para facilitar el encuentro con el inglés y dificultar el encuentro con lenguas indígenas.

AC10, participante que se distinguió por su posicionamiento más crítico a lo largo de la sesión, ofreció una respuesta que intentaba neutralizar la asimetría: «Para mí daría igual si es un europeo, estadounidense o de donde venga. Dependería de mi tiempo y el dinero que traiga.» Su igualación explícita —«daría igual»— constituye precisamente la declaración que el escenario contrastivo buscaba poner a prueba. La respuesta es funcionalmente equivalente a los elevados porcentajes de desacuerdo con ítems de discriminación explícita en la EMCAM (Factor 1: 67%, Factor 5: 84%): opera como posicionamiento declarativo correcto que, sin embargo, no altera la geometría de costos que hace estructuralmente más fácil ayudar al anglohablante que a la hablante de yoreme.

Lo documentado en esta sección converge con evidencia de múltiples fuentes analizadas a lo largo de este capítulo: el corpus digital registró comentarios que jerarquizan lenguas («deberían hablar bien español»); el corpus documental sustenta la raciolingüística como patrón persistente (Rosa & Flores, 2017); el FG-I documentó el uso de «dialecto» para referirse a lengua indígena; y la EMCAM Factor 1 (Discriminación Intragrupal) capturó la dimensión declarativa de este fenómeno. El escenario contrastivo del FG-II añade una dimensión que los demás instrumentos no capturan: la respuesta *diferencial y situada* ante dos configuraciones concretas, donde la asimetría se manifiesta no en lo que los participantes dicen creer sino en la estructura de lo que hacen —los recursos que movilizan, la categorización que emplean, la disposición corporal que exhiben. Es-

te hallazgo refuerza la convergencia documentada en la sección 4.3.2: las respuestas declarativas «correctas» coexisten con patrones navegacionales que reproducen la jerarquización colonial, no por hipocresía, sino porque ambos conjuntos de respuestas habitan configuraciones interaccionales diferentes, con costos de navegación diferenciados. La síntesis integrativa de estos hallazgos se desarrolla en la sección 4.6.

4.5 Estudios de caso

El análisis multi-método desplegado en las secciones anteriores —corpus digitales, instrumentos psicométricos, focus groups— accede a patrones colectivos de significación. Sin embargo, la complejidad de la internalización solo se hace visible en su dimensión individual cuando se rastrean las trayectorias específicas de los participantes mediante múltiples instrumentos. Los cinco estudios de caso seleccionados (LL, RN, VG, FG, LV) no pretenden representatividad estadística sino profundidad analítica: cada caso fue elegido por su capacidad para iluminar una configuración particular del fenómeno que los datos grupales capturan solo parcialmente.

4.5.1 Caso LL: individualismo meritocrático y tolerancia pasiva

LL, estudiante de 26 años de la Universidad Autónoma de Sinaloa, interactuó con el video «¿Qué es diversidad?» del canal DW en Español y sus 122 comentarios asociados. Se le pidió seleccionar y categorizar comentarios que reflejaran diferentes posturas, así como identificar cuáles más y cuáles menos concordaban. El caso fue seleccionado para un análisis en extenso por su carácter representativo del individualismo meritocrático, posicionamiento que los datos grupales documentan como uno de los hilos más saturados en el contexto académico estudiado.

Patrones de afinidad.

Las tres selecciones de mayor acuerdo de LL revelan un patrón consistente. Su elección como «mejor comentario» —«Nacimos hombre o mujer, lo demás son preferencias y cada adulto con su

vida, eso se respeta»— articula una visión donde el género se naturaliza como categoría binaria mientras las variaciones se relegan al ámbito de la «preferencia» individual. Su apoyo al comentario «Nunca he creído que por ser mujer deba tener tratos especiales, de creerlo estaría reconociendo que soy inferior» despliega la metáfora EL MÉRITO ES CAMINO NATURAL: cualquier intervención institucional no solo es innecesaria sino contraproducente porque implica reconocer inferioridad. Un tercer comentario seleccionado —sobre cuotas donde «el principal factor a tomar en cuenta no son las capacidades»— completa la tríada metafórica: LA DIVERSIDAD ES UN JUEGO DE SUMA CERO, donde cada acción afirmativa implica desventaja para otros.

Patrones de rechazo.

LL rechaza principalmente comentarios que promueven la implementación activa de políticas de diversidad, que sugieren intervención institucional o que presentan la diversidad como objetivo organizacional. Significativamente, también rechaza formulaciones reduccionistas («La diversidad es cuando hay negros y personas LGBTQ+ en el liderazgo») y pesimistas («la diversidad nunca será un éxito»). Este rechazo dual —tanto de la intervención activa como del pesimismo— configura un posicionamiento donde la diversidad debe respetarse pasivamente pero no promoverse activamente.

Interpretación desde el marco analítico.

La Tabla 4.10 sintetiza cómo el posicionamiento de LL se sitúa respecto de las interpretaciones disponibles en el material analizado.

Lo analíticamente relevante del caso LL no es la posición en sí —el individualismo meritocrático está ampliamente documentado en la literatura sobre diversidad— sino su articulación con los datos de otros niveles. El posicionamiento de LL es *coherente internamente*: rechaza la discriminación explícita (convergente con Factor 5 de la EMCAM: 84% de rechazo), afirma la capacidad individual como principio organizador (convergente con el hilo meritocrático del corpus digital), y resiste la intervención institucional (convergente con los comentarios más frecuentes en el corpus de YouTube). Pero esta coherencia se logra mediante la estabilización de una ruta navegacional

Tabla 4.10: Matriz de interpretaciones sobre diversidad: posicionamiento de LL en contraste

Dimensión	Video DW	Comentarios negativos	Selecciones de LL
Definición base	Característica organizacional aprovechable	Imposición ideológica institucional	Fenómeno individual que requiere respeto, no intervención
Marco conceptual	Interseccionalidad y productividad	Amenaza al mérito y orden existente	Meritocracia individual con tolerancia pasiva
Visión del cambio	Transformación institucional activa	Resistencia a modificación estructural	Mantener <i>status quo</i> con ajustes mínimos
Base epistémica	Constructivismo social estratégico	Esencialismo meritocrático	Esencialismo selectivo
Identidad	Múltiple e interseccional	Fija y basada en mérito	Binaria con variaciones toleradas

donde la desigualdad estructural no alcanza visibilidad: si el mérito individual es suficiente, la pregunta por las condiciones desiguales de partida no necesita formularse.

Desde el vocabulario del marco TTF (Escobar L.-Dellamary, 2026a), LL navega un trayectoria discursiva de alto rendimiento y bajo costo en el contexto académico: la meritocracia permite posicionarse como anti-discriminación (lo cual satisface la demanda situacional) sin requerir examen de los supuestos que naturalizan la desigualdad. La metáfora DIVERSIDAD ES JUEGO DE SUMA CERO opera como mecanismo de cierre: al conceptualizar toda acción afirmativa como pérdida para alguien, bloquea la posibilidad de imaginar configuraciones donde la redistribución no sea extractiva. El caso LL será retomado en la sección 4.5.3 en comparación con los cuatro casos restantes.

4.5.2 Tabla comparativa de cinco casos

El análisis individual de los cinco participantes seleccionados permite observar la variabilidad en los modos de navegar el significado de diversidad cultural y lingüística. Si bien el caso LL fue desarrollado en extenso en la sección anterior por su riqueza analítica y su carácter representativo del individualismo meritocrático, los cuatro casos restantes completan un panorama que revela

patrones diferenciados de posicionamiento. La Tabla 4.11 sintetiza los perfiles de los cinco casos a partir de sus selecciones en el Cuestionario de Valoración, sus intervenciones en los focus groups y, donde fue posible, sus respuestas en la EMCAM.

4.5.3 Patrones emergentes: género y posicionamiento

La comparación entre los cinco casos revela un patrón de género que, aunque no puede generalizarse a partir de una muestra tan reducida, resulta analíticamente productivo por su convergencia con hallazgos de otros niveles de análisis de esta investigación.

Las tres participantes mujeres (LL, RN, VG) comparten una orientación general hacia la *sensibilidad empática* —la preocupación por el bienestar del otro, la atención al caso particular, la cercanía relacional como valor— pero difieren significativamente en la profundidad del cambio que sus posicionamientos implican. RN y VG despliegan estrategias de cercanía y presencialidad («llevar de la mano», «estar ahí para la persona») que, si bien expresan compromiso genuino, tienden a reproducir lógicas compensatorias donde la diversidad se gestiona desde la proximidad afectiva sin cuestionar las estructuras que generan la necesidad de compensación. VG institucionaliza estas estrategias mediante fórmulas protocolarias («cuidar lo que se dice»), consolidando una posición donde la inclusión se reduce a corrección procedimental. RN, en cambio, exhibe momentos de reflexión activa donde reconoce las limitaciones de la cercanía como estrategia suficiente, acercándose a lo que desde el marco TTF (Escobar L.-Dellamary, 2026a) puede describirse como navegación deliberada: un desplazamiento desde la inercia compensatoria hacia la observación de los propios supuestos.

LL rompe parcialmente el patrón femenino: su individualismo meritocrático la sitúa más cerca de posiciones tradicionalmente asociadas con una lectura estructural despersonalizada, donde la diversidad no requiere intervención sino respeto a distancia. Sin embargo, su rechazo a la intervención no proviene de un análisis estructural (como en FG) sino de una lógica donde la competencia individual disuelve la necesidad de acción colectiva. Este posicionamiento converge con los hallazgos de la EMCAM ($n = 42$), donde el Factor 5 (Inferioridad Internalizada) recibió 84 % de

Tabla 4.11: Perfiles comparativos de los cinco casos individuales

Código	Gén.	Patrón de afinidad	Patrón de rechazo / ambivalencia	Perfil interpretativo
LL	F	Meritocracia individual, género binario, escepticismo ante intervención institucional	Rechaza políticas activas de diversidad e intervención institucional	Individualismo meritocrático. Navega un hilo donde la capacidad individual anula la necesidad de acción colectiva (§ 4.5.1).
RN	F	Inclusión, cercanía, «llevar de la mano», sensibilidad ante el caso particular	Formulaciones que no consideran la sensibilidad del caso individual	Sensibilidad compensatoria con conciencia. Mayor conciencia de las limitaciones de las estrategias compensatorias. Exhibe momentos de reflexión activa sobre sus propios supuestos.
VG	F	Inclusión institucionalizada, «cuidar lo que se dice», protocolo como protección	Similar a RN pero con fórmulas más estandarizadas; rechazo a comentarios percibidos como hostiles	Sensibilidad conservadora institucionalizada. Fórmulas de cuidado estandarizadas que priorizan la corrección procedimental sobre la transformación de fondo.
FG	M	Reconfiguraciones conceptuales, análisis estructural, cuestionamiento de marcos dados	Rechaza formulaciones superficiales y soluciones procedimentales sin profundidad	Criticidad conceptual. El más crítico sobre los límites de la inclusión institucional. Navega hacia posiciones donde la diversidad se problematiza estructuralmente.
LV	M	Discurso políticamente correcto, uso eficiente de vocabulario inclusivo estándar	Bajo nivel de rechazo explícito; formulaciones sin fricción aparente	Corrección declarativa. Navega el hilo declarativo con eficiencia pero sin penetración transformadora. Su discurso cumple la función de posicionamiento socialmente aceptable sin alterar la geometría de costos subyacente.

Nota. Tres mujeres (LL, RN, VG) y dos hombres (FG, LV). Los códigos corresponden a participantes del Cuestionario de Valoración y/o Focus Groups.

rechazo: la afirmación de capacidad individual como mecanismo para neutralizar la percepción de desigualdad constituye uno de los hilos más saturados en el contexto académico estudiado.

Los dos participantes hombres (FG, LV) representan polos opuestos de un eje de profundidad crítica. FG exhibe la mayor criticidad conceptual del conjunto: cuestiona no solo las manifestaciones de la exclusión sino los marcos mismos desde los cuales se piensa la inclusión, problematizando soluciones institucionales que no alteran las estructuras que generan el problema. Su trayectoria discursiva atraviesa posiciones dominantes y emerge en ángulo —lo que puede describirse como *refracción trayectorial*: la capacidad de navegar los hilos hegemónicos sin ser capturado por ellos, produciendo una posición que no es oposición frontal sino desvío productivo. LV, en el polo opuesto, navega el hilo declarativo con máxima eficiencia y mínima fricción: su vocabulario inclusivo es impecable, su posicionamiento socialmente correcto, pero la ausencia de tensiones visibles en su discurso sugiere que opera bajo lo que TTF denomina el *umbral de visibilidad*: los patrones coloniales no se le presentan como conflicto porque ha estabilizado una ruta navegacional donde «decir lo correcto» resuelve la demanda situacional sin requerir examen de los supuestos subyacentes.

Este contraste entre FG y LV ilumina un hallazgo que resuena directamente con la comparativa entre instrumentos: la eficiencia declarativa de LV replica, a nivel individual, el patrón documentado en la EMCAM donde los factores de inferioridad y vergüenza explícita (Factores 4 y 5) reciben alto rechazo mientras el Factor 3 (Deuda Colonial, 51 % de desacuerdo) genera máxima ambivalencia. FG, en cambio, es uno de los pocos participantes cuyo posicionamiento declarativo y cuya práctica discursiva exhiben coherencia transversal —no porque carezca de tensiones sino porque las hace visibles y las trabaja activamente en la interacción.

Desde la perspectiva del Cuestionario de Valoración ($n = 31$), estos patrones de género convergen con un hallazgo más amplio: el término «diversidad» funciona como *significante flotante* cuya valencia depende del encuadre discursivo (aparece en las tres categorías de posicionamiento: afinidad, rechazo y ambivalencia). Las mujeres de la muestra tienden a anclar este significante en marcos relacionales y de cercanía; los hombres, en marcos conceptuales o procedimentales. El factor que distingue la profundidad del posicionamiento no es el género per se sino el grado en que el

participante accede a lo que TTF describe como navegación deliberada: la capacidad de observar los propios hilos discursivos como hilos, no como verdades transparentes. RN y FG comparten esta capacidad, aunque la despliegan desde registros distintos; VG y LV comparten su ausencia relativa, aunque por razones diferentes.

4.6 Síntesis integrativa multinivel

La presente sección integra los siete niveles de datos ahora disponibles: corpus digital, corpus documental, EMCAM psicométrica ($n = 42$), Cuestionario de Valoración ($n = 31$), Focus Group I, Focus Group II y los cinco estudios de caso individuales. La Tabla 4.12 presenta la matriz de triangulación actualizada.

Tabla 4.12: Matriz de triangulación actualizada con siete fuentes de datos

Fenómeno	Corp. Dig.	Corp. Doc.	FG-I	FG-II	EMCAM ($n=42$)	Cuest. Val. ($n=31$)	Casos (5)
F1. Metáforas bélicas sobre diversidad	✓	✓	✓	✓	—	✓	~
F2. Disonancia declarativo-corporeizado	—	✓	✓	✓	✓ F2 variab.	✓ Am-biv. relig.	✓ Comp. vs. crít.
F3. Asimetría raciolingüística	✓	✓	✓	✓	✓ F1	~	~
F4. Discriminación estética multidim.	✓	✓	✓	✓	✓ F2 (DE=1.10)	✓ Re-chazo juicios cuerpo	✓ LL
F5. Resistencia y agencia	~	✓	~	✓ Incl. activa	~ F3 ambiv.	~ Sig-nif. flotante	✓ FG, RN

Nota. ✓ = evidencia directa; ~ = evidencia parcial o indirecta; — = no aplicable o no capturado por este instrumento. F1–F5 corresponden a los fenómenos centrales de la investigación.

La matriz confirma que los cinco fenómenos centrales reciben sustento convergente de al menos cinco de las siete fuentes. El fenómeno con mayor convergencia es F4 (Discriminación estética

multidimensional), documentado con evidencia directa en seis fuentes. F5 (Resistencia y agencia) presenta el patrón más complejo: la evidencia es parcial en varias fuentes porque la resistencia no se manifiesta como posición declarativa sino como práctica de navegación que solo ciertos instrumentos logran capturar. Este patrón será retomado en la sección 4.6.3.

Las secciones 4.6.1 y 4.6.2 conservan su validez general pero se enriquecen con dos señalamientos derivados de los datos ahora integrados. Primero, el escenario contrastivo del FG-II (inglés vs. yoreme) proporcionó la evidencia más directa de la asimetría raciolingüística (F3) al documentar respuestas diferenciales ante dos configuraciones concretas, complementando lo que el FG-I había capturado como uso de la palabra «dialecto» para referirse a lengua indígena. Segundo, los cinco estudios de caso permitieron observar la disonancia declarativo-corporeizado (F2) no como patrón grupal abstracto sino como trayectorias individuales diferenciadas, donde el perfil de cada participante revela una configuración particular de tensiones entre lo que se dice y lo que se navega.

4.6.1 Resonancias entre niveles de análisis

La convergencia entre fuentes constituye el hallazgo estructural más robusto de esta investigación. Las metáforas bélicas documentadas en el corpus digital —DIVERSIDAD ES INVASIÓN, DIVERSIDAD ES IMPOSICIÓN— reaparecen con notable estabilidad en las intervenciones del FG-I («choque cultural», sección 4.4.2) y del FG-II («erradicación», «exilio», sección 4.4.5). El corpus documental 2015–2025 confirma la persistencia diacrónica de estos marcos (Charteris-Black, 2004; Santa Ana, 1999), y el Cuestionario de Valoración documenta cómo los participantes navegan estos mismos marcos al evaluar comentarios reales de redes sociales. La estabilidad no es casual: estos marcos metafóricos están estabilizados por una ecología discursiva donde medios, instituciones educativas e interacciones cotidianas se refuerzan mutuamente, configurando lo que desde el marco TTF puede describirse como un paisaje navegacional de baja entropía donde las rutas de significación dominantes son las de menor costo.

La discriminación estética multidimensional (F4) constituye el fenómeno con mayor convergencia empírica. El corpus digital documenta marcos de BELLEZA COMO CAPITAL y APARIENCIA

COMO JERARQUÍA; la EMCAM captura la mayor dispersión en el Factor 2 (Valoración Física, DE = 1.10), indicando que este es el terreno donde la ambivalencia es máxima; el FG-I registra gestos de enmarcamiento corporal al hablar de estándares estéticos (sección 4.4.3); el FG-II amplía con testimonios de discriminación laboral directa y la frase reveladora de GR5: «Hay inseguridades que tú ni siquiera sabías que tenías» (sección 4.4.5); y los estudios de caso muestran cómo LL naturaliza criterios estéticos desde el individualismo meritocrático. La convergencia entre estos niveles no es redundancia sino complementariedad: cada fuente accede a un estrato diferente del mismo fenómeno, desde el patrón discursivo macro hasta la experiencia individual corporeizada.

La asimetría raciolingüística (F3) adquiere su formulación más precisa en el contraste entre los datos del FG-II y los resultados de la EMCAM. El escenario contrastivo reveló que participantes que verbalmente rechazan la discriminación lingüística producen respuestas estructuralmente asimétricas ante anglohablante vs. hablante de yoreme (sección 4.4.5). Este hallazgo complementa lo que la EMCAM Factor 1 captura como rechazo declarativo a la discriminación intragrupal (67 % de desacuerdo): los participantes no *creen* discriminar, pero la configuración de su espacio navegable reproduce la jerarquización colonial de las lenguas. La convergencia entre el dato psicométrico y el dato interaccional es precisamente lo que permite esta distinción: ninguna fuente aislada habría revelado la brecha entre creencia y práctica navegacional.

4.6.2 Disonancias y tensiones productivas

No toda la evidencia converge limpiamente. Las disonancias entre fuentes son analíticamente tan productivas como las resonancias porque revelan la complejidad del fenómeno estudiado y los límites de cada instrumento.

La principal disonancia se observa entre los datos declarativos (EMCAM, selecciones del Cuestionario) y los datos interaccionales (focus groups, estudios de caso). Los participantes que en la EMCAM rechazan la inferioridad internalizada (Factor 5: 84 %) exhiben en los focus groups gestos verticales que reproducen jerarquías (sección 4.4.3), modificaciones de habla ante pares percibidos como diferentes (sección 4.4.4), y respuestas diferenciales ante escenarios lingüísticos asimétricos

(sección 4.4.5). Esta disonancia no invalida ninguna fuente: los instrumentos declarativos capturan posicionamientos genuinos en su configuración interaccional específica (cuestionario individual, sin presión situacional para exhibir prejuicio), mientras que los instrumentos interaccionales capturan patrones navegacionales que operan en configuraciones donde la presión situacional modula de manera diferente los posicionamientos.

Los cinco estudios de caso permiten observar esta disonancia no como un artefacto metodológico, sino como un fenómeno sustantivo. LV ejemplifica con particular claridad: su discurso inclusivo es coherente y fluido en los instrumentos declarativos, pero los patrones que reproducen asimetrías coloniales no alcanzan su umbral de visibilidad —no aparecen para él como conflicto porque ha estabilizado una ruta donde «decir lo correcto» satisface la demanda del contexto interaccional. LL opera de manera análoga pero desde el polo opuesto: su individualismo meritocrático es coherente desde su perspectiva precisamente porque la geometría extractiva que lo sostiene —donde la «capacidad individual» funciona como neutralizadora de la desigualdad estructural— permanece fuera de su umbral de visibilidad. Solo RN y FG exhiben momentos en los que la tensión entre niveles se hace visible para el propio participante, lo que sugiere que la decolonización comienza no con información correcta, sino con la experiencia de la disonancia como fenómeno propio.

El Factor 3 de la EMCAM (Deuda Colonial: 51 % de desacuerdo) constituye un punto de disonancia particularmente revelador. Mientras los factores que abordan desigualdad explícita reciben rechazo robusto, la ambivalencia ante la deuda colonial indica una zona donde los participantes navegan hilos discursivos en competencia que imponen costos equivalentes. Los datos del Cuestionario de Valoración confirman esta lectura: los comentarios que invocan argumentos religiosos o morales generan la máxima ambivalencia porque articulan simultáneamente un jalón de pertenencia («nuestros valores», «nuestra tradición») y un condicionamiento restrictivo («pero dentro de ciertos límites»). El participante no puede rechazarlos sin tensionar hilos comunitarios y familiares; no puede aceptarlos sin tensionar hilos académicos y de justicia social. La ambivalencia, lejos de ser confusión, es la manifestación fenomenológica de un jalón de pertenencia que opera en dos direcciones simultáneas.

4.6.3 La internalización como geometría navegacional

Los hallazgos presentados a lo largo de este capítulo convergen en una reconceptualización de la internalización de la opresión que trasciende los modelos basados en creencias almacenadas o en actitudes individuales. Desde el marco TTF (Escobar L.-Dellamary, 2026a; Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán, 2026), la internalización no es un contenido que se deposita en la mente del sujeto, sino una **geometría de costos navegacionales**: una configuración en la que ciertos caminos de significado se abaratan mientras otros se encarecen, en la que ciertos agentes subsidian la coherencia del sistema sin que este subsidio alcance visibilidad para ellos. En esta sección se desarrollan cuatro reconceptualizaciones derivadas de la integración entre los datos empíricos y el vocabulario analítico del marco trayectorial.

Colonialidad como geometría extractiva.

La noción de colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo & Walsh, 2018) ha sido central para el análisis desarrollado en esta investigación, pero los datos empíricos demandan una especificación que la formulación clásica no ofrece: ¿cómo, exactamente, operan las estructuras coloniales en la construcción cotidiana del significado? Los datos ofrecen una respuesta consistente a través de las siete fuentes: la colonialidad se manifiesta como una distribución asimétrica de costos de navegación donde ciertas posiciones se benefician sistemáticamente a expensas de otras.

El corpus digital documenta cómo las metáforas bélicas sobre diversidad («invasión», «ataque», «imposición») configuran un paisaje discursivo donde la diferencia cultural se presenta como amenaza. En este paisaje, navegar desde posiciones de diversidad tiene un costo elevado: quien defiende la diversidad cultural debe justificar, argumentar, responder a objeciones, mientras que la posición de rechazo se estabiliza con menor inversión argumentativa. El corpus documental confirma este patrón en la literatura académica, al documentar cómo los marcos raciolingüísticos (Rosa & Flores, 2017) operan sistemáticamente en contra de hablantes de lenguas minorizadas. La EM-CAM lo captura indirectamente: los factores que abordan desigualdad explícita reciben rechazo robusto (Factor 5: 84 %) porque rechazar la inferioridad es la posición de bajo costo en el contexto

académico, mientras el Factor 3 (Deuda Colonial: 51 % desacuerdo) genera ambivalencia porque allí los costos de las posiciones en competencia se equiparan.

La noción de *geometría extractiva* (Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán, 2026) permite formalizar este patrón: la colonialidad no es una lista de injusticias sino una configuración específica donde posiciones periféricas —hablar lengua indígena en contexto institucional, habitar un cuerpo racializado, sostener epistemologías no hegemónicas— subsidian la estabilización de posiciones nucleares sin retorno equivalente. Tres rasgos diagnósticos emergen de los datos: *asimetría constitutiva*, visible en el escenario contrastivo del FG-II donde la misma buena voluntad produce respuestas diferenciales ante inglés vs. yoreme; *opacidad*, documentada en la disonancia declarativo-práctica donde los participantes rechazan la discriminación sin percibir su participación en su reproducción; y *dependencia unidireccional*, manifiesta en cómo los marcos inclusivos institucionales dependen del trabajo navegacional de quienes experimentan la exclusión para generar los «casos» que justifican la intervención.

El jalón de pertenencia capturado.

El Factor 3 de la EMCAM (Deuda Colonial) constituye el hallazgo cuantitativo más revelador de esta investigación: con apenas 51 % de desacuerdo y la mayor proporción de respuestas neutrales, documenta una zona en la que los participantes no pueden posicionarse con claridad, ya que los hilos discursivos en competencia imponen costos equivalentes. Desde TTF, este patrón puede interpretarse como una manifestación del *jalón de pertenencia* capturado mediante geometría extractiva.

El jalón de pertenencia —el impulso hacia la integración colectiva— no es una vulnerabilidad ni un defecto sino un mecanismo fundamental de toda configuración social (Escobar L.-Dellamary, 2026a). Lo que distingue una configuración distributiva de una extractiva no es si este impulso opera, sino cómo se canaliza. En la geometría extractiva colonial, el jalón de pertenencia es capturado y canalizado asimétricamente: pertenecer a la «modernidad», al «progreso», a la «educación de calidad» implica subsidiar posiciones nucleares que canalizan el trabajo navegacional de los agentes

periféricos sin retorno equivalente.

Los cinco estudios de caso ilustran este mecanismo con nitidez diferenciada: LL resuelve la tensión optando por un hilo meritocrático que le permite pertenecer al marco individualista sin costo aparente; VG la resuelve institucionalizando fórmulas de cuidado que satisfacen la demanda de inclusión sin alterar la geometría subyacente; LV la resuelve mediante eficiencia declarativa que produce pertenencia al grupo «correcto» con inversión mínima. Solo RN y FG exhiben momentos donde el jalón de pertenencia no es resuelto sino sostenido como tensión productiva —lo que sugiere que la decolonización no consiste en eliminar el jalón de pertenencia sino en transformar las condiciones en las que se canaliza.

Refracción trayectorial: resistencia sin ruptura.

Uno de los hallazgos más consistentes de esta investigación es que la resistencia a los marcos coloniales no se manifiesta como oposición frontal sino como desvío. Los participantes FG y RN —los dos que exhiben mayor profundidad crítica desde posiciones de género distintas— comparten una característica que los datos de los focus groups documentan con claridad: ambos navegan los hilos discursivos hegemónicos, transitan por las posiciones dominantes, pero emergen en un ángulo que no estaba dado por la configuración de partida.

La noción de *refracción trayectorial* (Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán, 2026) captura este fenómeno con precisión: así como un haz de luz que atraviesa un medio de densidad diferente emerge desviado, las trayectorias de FG y RN atraviesan las posiciones dominantes —meritocracia, inclusión institucional, corrección declarativa— y emergen refractadas, con un ángulo que no es de oposición frontal (lo cual tendría un costo navegacional muy alto) sino de desplazamiento productivo. FG lo hace desde la criticidad conceptual: no rechaza el discurso inclusivo sino que lo problematiza, señalando cómo las soluciones institucionales pueden reproducir lo que pretenden resolver. RN lo hace desde la sensibilidad compensatoria: no abandona la cercanía empática sino que comienza a observar sus propios supuestos, reconociendo que «llevar de la mano» presupone una asimetría que la mera buena intención no disuelve.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la comprensión de F5 (Resistencia y agencia) en la matriz de triangulación: la evidencia parcial en varias fuentes no indica la ausencia de resistencia, sino que esta opera mediante mecanismos que los instrumentos declarativos no están diseñados para capturar. La resistencia como refracción no aparece como rechazo en la EMCAM ni como selección de comentarios «críticos» en el Cuestionario de Valoración; aparece en el modo en que ciertos participantes navegan los mismos hilos que otros navegan inercialmente pero producen trayectorias distintas. Solo los métodos que observan el proceso de navegación —el análisis multimodal de los focus groups, el seguimiento de los estudios de caso— logran documentar este tipo de agencia.

Disonancia por debajo del umbral de visibilidad.

El fenómeno más transversal de esta investigación —la disonancia entre lo que se declara y lo que se practica— adquiere una formulación más precisa desde la noción de *umbral de visibilidad* de TTF. La disonancia declarativo-práctica no es hipocresía ni inconsistencia cognitiva: es el resultado de patrones navegacionales que operan bajo el umbral de visibilidad del agente.

En TTF, el umbral de visibilidad determina qué posiciones del campo navegacional alcanzan visibilidad para el agente (se «renderizan» en su experiencia consciente) y cuáles significan sin renderizarse: operan, producen efectos, contribuyen a la experiencia, pero no aparecen como contenido reflexivamente disponible (Escobar L.-Dellamary, 2026a). Esta distinción transforma radicalmente la interpretación de los datos. Cuando la EMCAM documenta que los participantes rechazan la inferioridad internalizada (Factor 5: 84%) pero exhiben ambivalencia ante la deuda colonial (Factor 3: 51%), no está capturando «respuestas socialmente deseables» versus «actitudes reales» —está documentando dos modos de navegación que operan en niveles de visibilidad diferentes. El rechazo a la inferioridad opera en el nivel declarativo, que se renderiza sin dificultad; la ambivalencia ante la deuda colonial opera en un nivel en el que los hilos de «mejoramiento», «progreso» y «gratitud» no se presentan al agente como «coloniales», sino como «aspiración legítima».

Los focus groups proporcionaron la evidencia más directa de este mecanismo. En el FG-I, participantes que habían declarado verbalmente su rechazo a la discriminación exhibieron gestos que contradicen su discurso —modificaciones de habla, valoraciones corporales, esquemas verticales— sin que esta contradicción fuera accesible a su propia reflexión durante la interacción. En el FG-II, el escenario contrastivo reveló que la misma disposición a ayudar produce respuestas estructuralmente asimétricas entre anglohablantes y hablantes de yoreme, y esta asimetría no fue percibida por los participantes como discriminatoria. Como señaló AC10, «para mí daría igual», produciendo exactamente la declaración que el escenario había sido diseñado para poner a prueba.

La implicación central de esta reconceptualización es que la intervención educativa orientada a la decolonización no puede limitarse al nivel declarativo. Saturar el hilo declarativo con contenido «correcto» —lo que la educación anti-discriminatoria convencional intenta hacer— no altera la geometría de costos en las configuraciones interaccionales donde la colonialidad opera. Los datos de esta investigación sugieren que las intervenciones más efectivas son aquellas que crean configuraciones interaccionales nuevas donde hilos previamente desacoplados puedan converger, donde los participantes puedan experimentar —no solo declarar— formas de navegación que alteren la distribución de costos. Los focus groups de esta investigación funcionaron, involuntariamente, como espacios de este tipo: los participantes reportaron «darse cuenta» de cosas durante la interacción, no antes ni después, sino en el proceso mismo de navegación intersubjetiva. Esta observación, lejos de ser anecdótica, señala la dirección en que la educación intercultural podría orientarse: no transmitir creencias correctas sino diseñar ecologías navegacionales donde la decolonización pueda ocurrir como experiencia, no solo como proposición.

4.7 Implicaciones teóricas y metodológicas

Los hallazgos de esta investigación trascienden el caso específico estudiado y sugieren direcciones significativas para el desarrollo teórico y metodológico en el estudio de la metáfora y la diversidad. Estas implicaciones emergen de la tensión productiva entre marcos conceptuales desa-

rollados en el Norte Global y las realidades empíricas del Sur Global, revelando tanto las potencialidades como las limitaciones de las teorías existentes al aplicarlas a contextos marcados por historias coloniales específicas. Las subsecciones que siguen organizan estas implicaciones en tres ejes —la reconceptualización de la metáfora desde el Sur, las innovaciones metodológicas situadas y los puentes disciplinarios que la investigación demanda— anticipando, sin duplicar, la discusión del Capítulo 5.

4.7.1 Repensando la metáfora desde el Sur

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo revela limitaciones fundamentales en las teorías de metáfora originadas en el Norte Global cuando se aplican sin mediación crítica a contextos del Sur Global. Estas limitaciones no son meramente técnicas sino que reflejan diferencias epistemológicas que requieren repensar los fundamentos mismos del estudio metafórico.

La perspectiva cognitivista individual que domina las teorías de metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 1980) tiende a focalizar los procesos mentales como si ocurrieran en un vacío social, privilegiando mecanismos psicológicos universales sobre determinaciones históricas específicas. El análisis desarrollado en esta investigación revela que en contextos marcados por historias coloniales, las metáforas son irreductiblemente colectivas, portando memorias históricas sedimentadas que exceden ampliamente la cognición individual. Las metáforas sobre diversidad en el contexto sinaloense no emergen de proyecciones individuales sino que cristalizan procesos históricos de largo plazo que continúan operando a través de instituciones, prácticas discursivas y disposiciones corporales que trascienden la conciencia reflexiva de los participantes. La EMCAM (sección 4.3.2) documenta este carácter colectivo: la estabilidad de los patrones factoriales al cuadruplicar la muestra indica que los marcos metafóricos identificados no son idiosincrasias individuales sino configuraciones compartidas que los participantes navegan con costos diferenciados.

Las teorías de *embodiment* metafórico, aunque representan un avance significativo respecto al cognitvismo abstracto, con frecuencia asumen un cuerpo universal que oscurece las especificidades de la corporalidad racializada. Los datos del focus group (sección 4.4) revelan que los cuerpos

que metaforizan están marcados por historias de racialización que modulan, fundamentalmente, qué experiencias corporales están disponibles como fuentes metafóricas y cuáles permanecen invisibilizadas o marginalizadas. El cuerpo que emerge en los análisis multimodales de este capítulo no es el cuerpo fenomenológico universal de la tradición europea sino cuerpos específicamente situados en geografías e historias que determinan sus posibilidades expresivas. Cuando Coral se encoge al narrar su experiencia de discriminación en Ciudad de México, o cuando Nora tensa su cuerpo al verbalizar el «choque» con la diversidad de género, no se trata de metáforas corporeizadas universales sino de sedimentaciones específicas de una corporalidad marcada por las coordenadas del noroeste mexicano.

Las teorías monolingües de la metáfora, desarrolladas principalmente para contextos en los que una lengua estándar domina los espacios educativos y mediáticos, no logran capturar las dinámicas complejas de espacios donde múltiples registros coexisten en tensión permanente. La perspectiva raciolingüística (Rosa & Flores, 2017) resulta indispensable para comprender cómo las metáforas emergen con frecuencia en los intersticios entre registros lingüísticos, aprovechando recursos expresivos que no están disponibles en sistemas discretos. Esta interlingüalidad constitutiva — visible en el corpus digital (sección 4.2) donde los marcos metafóricos circulan entre plataformas con registros diferenciados— requiere marcos teóricos que puedan abordar la metaforización como proceso fundamentalmente translingual.

Desde la perspectiva de esta investigación, distanciarse de una versión representacional de la metáfora conceptual (Escobar L.-Dellamary, 2021) implica reconocer que la metaforicidad no es una propiedad del pensamiento sino una herramienta del análisis. El marco TTF (Escobar L.-Dellamary, 2026a), al conceptualizar la significación en términos de hilos discursivos, costos navegacionales y configuraciones interaccionales, ofrece un vocabulario que permite abordar las metáforas como prácticas situadas sin reducirlas ni a mecanismos cognitivos universales ni a determinaciones estructurales absolutas.

4.7.2 Metodologías situadas

La investigación requirió desarrollar aproximaciones metodológicas híbridas capaces de capturar la complejidad multimodal y contextual de los procesos estudiados. Estas innovaciones no constituyen meras adaptaciones técnicas sino que reflejan compromisos epistemológicos específicos con el reconocimiento de la agencia interpretativa de los participantes y la naturaleza situada del conocimiento.

El *análisis multimodal situado* desarrollado trasciende la codificación mecánica de gestos según categorías preestablecidas, cultivando sensibilidad hacia las cualidades culturalmente específicas del movimiento que no pueden capturarse mediante esquemas universales. Como se documentó en la sección 4.4.3, un gesto de «choque» en el contexto sinaloense porta resonancias históricas y culturales diferentes que el mismo gesto realizado en otros contextos, requiriendo marcos interpretativos que puedan atender a estas especificidades sin renunciar al rigor analítico. Los protocolos basados en McNeill (2005), procesados en ELAN 6.5, fueron complementados con una sensibilidad etnográfica que permitió sintonizar con los matices locales del repertorio gestual —aproximación que constituye en sí misma una contribución metodológica al campo del análisis multimodal del discurso.

La *hermenéutica algorítmica reflexiva* desarrollada durante el proceso de análisis del corpus digital (sección 4.2.1) reconoce que el uso de la inteligencia artificial para el análisis discursivo no implica objetividad mecánica, sino que configura una nueva forma de diálogo hermenéutico en la que la máquina funciona como interlocutora, lo que permite visualizar patrones que podrían permanecer invisibles para la percepción humana individual. Sin embargo, este diálogo requiere una contextualización cultural constante que solo el investigador situado puede proporcionar, evitando tanto la fetichización tecnológica como el rechazo anacrónico de las herramientas computacionales. La triangulación entre dos modelos de IA y la validación humana final implementada en esta investigación puede servir como un protocolo de referencia para estudios futuros que integren herramientas algorítmicas en el análisis cualitativo.

La *temporalidad expandida* que caracteriza esta aproximación metodológica reconoce que el

análisis de metáforas no puede limitarse a momentos sincrónicos sino que requiere rastrear genealogías que revelen cómo las metáforas portan historias que exceden el momento de enunciación. Esta perspectiva diacrónica —visible en el contraste entre el corpus documental 2015–2025 y el corpus empírico 2024–2025 (sección 4.2)— implica desarrollar métodos que puedan conectar el análisis micro-interaccional con procesos históricos de largo plazo, revelando cómo el pasado colonial continúa operando en el presente a través de sedimentaciones metafóricas naturalizadas.

La integración entre los niveles de análisis —del corpus digital a los instrumentos psicométricos, de estos al focus group y de este a los estudios de caso— constituye la contribución metodológica más sustantiva de esta investigación. Ningún nivel aislado habría revelado la disonancia discursivo-corporeizada que emerge como hallazgo central: fue necesario comparar lo que los participantes declaran (EMCAM), cómo navegan discursos reales (Cuestionario de Valoración), cómo negocian significados en interacción (focus groups) y cómo estas dimensiones se articulan en trayectorias individuales (estudios de caso). Esta complementariedad no es un aditamento metodológico sino una exigencia del fenómeno mismo: la internalización se manifiesta diferencialmente según la configuración interaccional, de modo que ningún instrumento aislado puede captarla en su complejidad.

4.7.3 Puentes disciplinarios

La investigación revela la necesidad urgente de un mayor diálogo entre campos que tradicionalmente han operado de manera aislada, y reconoce que la complejidad de los fenómenos estudiados requiere marcos analíticos que trasciendan las fronteras disciplinarias establecidas.

El diálogo entre *estudios de metáfora* y *estudios decoloniales* promete generar teorías de metáfora atentas al poder sin perder la capacidad analítica. Mientras los estudios de metáfora tienden a universalizar mecanismos cognitivos, los estudios decoloniales particularizan experiencias históricas específicas (Mignolo & Walsh, 2018). La síntesis de estas perspectivas —ensayada en este capítulo— puede producir marcos que reconozcan tanto la especificidad histórica de los procesos metafóricos como su capacidad para revelar patrones más amplios de dominación y resistencia. Es-

ta síntesis requiere que los estudios de metáfora se abran a la crítica decolonial de sus presupuestos universalistas, mientras que los estudios decoloniales se beneficien de las herramientas analíticas desarrolladas por la investigación metafórica.

La integración entre *análisis del discurso* y *estudios de interfaz* responde al reconocimiento de que las metáforas circulan cada vez más en entornos digitales que no son técnicamente neutros, sino que modulan activamente los procesos de significación. Los métodos tradicionales de análisis discursivo, desarrollados para textos estáticos, requieren ampliarse para abordar las affordances específicas de las tecnologías digitales que canalizan la circulación metafórica contemporánea. El corpus digital analizado en la sección 4.2 documenta cómo los algoritmos, interfaces y arquitecturas de las plataformas participan activamente en la construcción del significado, lo que demanda competencias técnicas que el análisis discursivo clásico no contemplaba.

La hibridación entre *psicología social* y *etnografía digital* reconoce que los métodos experimentales tradicionales, aunque rigurosos en entornos controlados, no logran capturar la complejidad de los procesos de significación en entornos digitales naturales, donde los participantes navegan por interfaces diseñadas, interactúan con algoritmos opacos y construyen significado en contextos tecnológicamente mediados. La complementariedad entre la EMCAM y el Cuestionario de Valoración (sección 4.3) ilustra esta necesidad: los instrumentos psicométricos capturan posicionamientos declarativos, mientras que la navegación por discursos digitales reales revela prácticas de significación que exceden lo declarable. Esta hibridación requiere desarrollar métodos que preserven el rigor metodológico mientras abracen la complejidad contextual, evitando tanto el reduccionismo experimental como la dispersión etnográfica.

Estos puentes disciplinarios no constituyen meros desiderata académicos sino exigencias que emergen directamente de los datos. La convergencia entre fuentes múltiples documentada a lo largo de este capítulo demuestra que fenómenos como la disonancia discursivo-corporeizada, la estabilidad de marcos metafóricos dominantes y la ambivalencia ante la deuda colonial solo se hacen visibles —y, crucialmente, solo se hacen analizables— cuando se movilizan simultáneamente herramientas de la lingüística cognitiva, el análisis crítico del discurso, la psicología social,

la etnografía digital y la teoría decolonial. El Capítulo 5 desarrollará las implicaciones de esta convergencia para la formación docente, las políticas educativas y las líneas de investigación futura.

Capítulo 5

Conclusiones

5.1 Síntesis del problema y enfoque

La presente investigación se propuso examinar la internalización de la opresión en el discurso sobre diversidad cultural y lingüística entre estudiantes de educación superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El problema de partida es, en su formulación más directa, el siguiente: las prácticas discursivas que reproducen asimetrías opresivas no requieren intención ni consciencia deliberada por parte de quienes las ejecutan. La internalización de la opresión, tal como fue conceptualizada en el Capítulo 1, no refiere a un acto de voluntad sino a la normalización de jerarquías —raciales, lingüísticas, estéticas, epistémicas— en la vida cotidiana, incluyendo la vida académica. Los estudiantes universitarios, como agentes situados en un entramado discursivo atravesado por la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Mignolo, 2011), no están exentos de estas dinámicas: participan de ellas, las negocian, y en ocasiones las resisten, frecuentemente de manera simultánea.

La investigación adoptó un enfoque teórico que integra tres tradiciones complementarias. En primer lugar, el *enactivismo radical* (Hutto & Myin, 2013; ?; Di Paolo et al., 2017) proporcionó la ontología de base: la cognición no es el procesamiento de representaciones internas, sino la navegación activa de un agente corporeizado en un entorno significativo. Desde esta perspectiva, la internalización de la opresión no puede entenderse como «almacenamiento» de creencias coloniales en una mente individual, sino como configuración de disposiciones navegacionales que emergen del acoplamiento entre agente, historia y contexto interaccional. En segundo lugar, la *teoría de la metáfora conceptual* (Lakoff & Johnson, 1980; Kövecses, 2020), reinterpretada desde el marco enactivo (Escobar L.-Dellamary & Castro, 2023; Gallagher & Lindgren, 2015), permitió

acceder a los patrones cognitivos que estructuran las comprensiones implícitas de la diversidad. Las metáforas no fueron tratadas como adornos retóricos sino como indicadores de estructuras conceptuales corporeizadas que revelan cómo los participantes navegan —y son navegados por— marcos discursivos sobre la diferencia cultural. En tercer lugar, el *marco TTF (Trace & Trajectory Framework)*; Escobar L.-Dellamary 2026a; Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán 2026), introducido en la sección 3.1.4, proporcionó el vocabulario analítico para formalizar las intuiciones derivadas del análisis empírico: la noción de *hilo* discursivo, la *geometría de costos navegacionales*, el *umbral de visibilidad* y la *refracción trayectorial* permitieron articular con mayor precisión lo que, de otro modo, habría permanecido en el nivel de la interpretación puramente apreciativa. La base ontológica que sustenta esta integración —la identidad como estructura disipativa mantenida por el flujo interaccional, no como entidad almacenada (Prigogine & Stengers, 1984; Thompson, 2007) (sección 3.1.1)— fundamentó la decisión de tratar las categorías analíticas no como descripciones de realidades independientes, sino como herramientas cuya justificación es su adecuación epistémica al fenómeno.

El diseño metodológico multi-método articuló siete fuentes de datos complementarias: (1) un corpus de metáforas conceptuales en medios digitales, (2) una revisión documental, (3) la EMCAM ($n = 42$), (4) el Cuestionario de Valoración ($n = 31$), (5) el FG-I con estudiantes de licenciatura, (6) el FG-II en el marco del IV Coloquio de Maestría, y (7) cinco estudios de caso individuales. La triangulación entre estas fuentes respondió a una convicción epistemológica central: si la internalización se manifiesta diferencialmente según la configuración interaccional, entonces ningún instrumento aislado puede captarla adecuadamente. Cada fuente operó con parámetros distintos de granularidad (λ) y modo de acceso epistémico (σ), y fue en las disonancias entre fuentes —no a pesar de ellas— donde el fenómeno se reveló con mayor claridad.

5.2 Hallazgos principales por objetivo específico

5.2.1 OE1: Patrones metafóricos en el discurso público sobre diversidad

El primer objetivo específico consistió en identificar y analizar las metáforas conceptuales que estructuran el discurso público sobre diversidad cultural y lingüística en medios digitales y en la literatura académica. El análisis del corpus digital (sección 4.2) documentó la predominancia de marcos metafóricos bélicos: DIVERSIDAD ES INVASIÓN, DIVERSIDAD ES CHOQUE DE CIVILIZACIONES, DIVERSIDAD ES AMENAZA A LA COHESIÓN. Estos marcos no operan como decoración retórica sino como estructuras conceptuales que configuran las posibilidades de pensamiento disponibles. Cuando la diversidad se conceptualiza como invasión, las respuestas «naturales» incluyen defensa, contención y expulsión; cuando se conceptualiza como riqueza, las respuestas incluyen aprovechamiento, cultivo y celebración.

La revisión documental complementó este hallazgo al revelar que la producción académica, cuando aborda la diversidad, reproduce parcialmente los mismos marcos metafóricos que el discurso público: la diversidad como «desafío» que requiere «estrategias de manejo» opera dentro de la misma lógica bélica, aunque con registro académico. Este hallazgo sugiere que la colonialidad del saber no es un fenómeno exclusivo de los medios populares sino que permea las herramientas conceptuales con las que la academia aborda el problema.

5.2.2 OE2: Tendencias de posicionamiento y ambivalencia

El segundo objetivo específico consistió en explorar las tendencias de posicionamiento y las zonas de ambivalencia de los estudiantes ante reactivos sobre la mentalidad colonial. La EMCAM ($n = 42$) documentó un perfil de rechazo generalizado a los factores más explícitos de mentalidad colonial: el Factor 5 (Inferioridad Internalizada) recibió 84 % de rechazo, y el Factor 4 (Vergüenza Cultural) un 82 %. Sin embargo, los factores que operan con mayor sutileza revelaron una ambivalencia significativa: el Factor 3 (Deuda Colonial) mostró una media de $M = 2.40$ ($DE = 0.98$), con

un 51 % de la muestra en posiciones de ambivalencia o de acuerdo parcial. El Factor 2 (Discriminación dentro del grupo) exhibió la mayor dispersión ($DE = 1.10$), lo que indica que la apariencia física como criterio de valoración constituye un territorio donde las certezas declarativas se debilitan.

El Cuestionario de Valoración ($n = 31$) introdujo una dimensión complementaria: ante comentarios mediáticos reales sobre diversidad, los participantes reprodujeron las tensiones documentadas por la EMCAM. Los ítems sobre discriminación estética generaron la mayor dispersión, lo que confirma que los juicios sobre la apariencia física constituyen una zona donde el hilo declarativo («no discrimino») coexiste con hilos evaluativos que operan bajo el umbral de visibilidad. La mención de contextos religiosos y morales emergió como un eje no previsto en el diseño original, lo que revela que la religiosidad opera como hilo modulador de los posicionamientos ante la diversidad.

5.2.3 OE3: Interpretación grupal de contenido mediático sobre diversidad

El tercer objetivo específico buscó analizar cómo los estudiantes interpretan, de manera grupal, contenido mediático sobre diversidad en contextos de negociación interaccional. Los dos focus groups proporcionaron evidencia convergente de que la construcción de significado sobre diversidad es un proceso fundamentalmente interaccional: los participantes no «traen» posiciones prefijadas sino que las construyen, modifican y negocian en tiempo real según las dinámicas del grupo.

El FG-I documentó la emergencia temporal de complejos metafóricos (sección 4.4.2): las metáforas no aparecen aisladas sino en constelaciones que evolucionan a lo largo de la sesión. Se identificaron dinámicas de poder discursivo —ciertos participantes funcionan como atractores que modulan los posicionamientos del grupo— y se observó el fenómeno de deseabilidad social académica: la producción de respuestas que se ajustan a lo que se percibe como esperado en el contexto universitario.

El FG-II, realizado durante el IV Coloquio de Maestría, aportó dos hallazgos emergentes no previstos. Primero, la documentación de *inclusión activa originada en demanda comunitaria*: los

testimonios convergentes de LU3 y GZ11 —ambas relatando casos donde la comunidad educativa demandó aprender lengua de señas para comunicarse con un compañero sordo— documentaron un mecanismo de inclusión que invierte la dirección esperada: la iniciativa emerge del grupo, no de la institución. Segundo, la narrativa de *resistencia intergeneracional*: el testimonio de GZ11 sobre su madre como «la rebelde» que fue la única de nueve hermanos en estudiar sugiere que la resistencia a la opresión también puede transmitirse como hilos saturados por navegación repetida.

El escenario contrastivo del FG-II (reacciones ante enseñanza de inglés vs. enseñanza de yoreme en aula) proporcionó la evidencia más directa de la asimetría raciolingüística: las respuestas diferenciales ante dos configuraciones concretas documentaron que la valoración diferencial de las lenguas no es un posicionamiento abstracto sino una práctica corporeizada que se activa situacionalmente.

5.2.4 OE4: Dimensiones multimodales de la construcción de significado

El cuarto objetivo específico se propuso explorar las dimensiones multimodales —gestuales, prosódicas y espaciales— de la construcción de significado sobre diversidad en interacción. Este objetivo responde a una premisa teórica central del enfoque enactivo: si la cognición es corporeizada, entonces el análisis exclusivamente verbal es constitutivamente insuficiente para captar los procesos de significación.

El análisis gestual reveló patrones que confirman y amplían los hallazgos verbales. En el FG-I, las metáforas gestuales documentadas en la sección 4.4.3 mostraron que los participantes producen configuraciones corporeizadas que con frecuencia tensionan sus formulaciones verbales. Las metáforas orientacionales corporeizadas —gestos que sitúan a ciertos grupos «arriba» o «abajo» en el espacio gestual— operaron incluso cuando el discurso verbal explícito proclamaba igualdad. Este hallazgo es consistente con la literatura sobre coherencia habla-gesto (McNeill, 2005) pero adquiere un significado particular en el contexto de la internalización de la opresión: las disposiciones corporeizadas revelan estratos de significación a los que el habla declarativa no tiene acceso directo.

En el FG-II, el análisis multimodal de 13 capturas reveló fallas de convergencia entre los canales verbal y gestual: momentos en los que lo que se dice y lo que el cuerpo produce apuntan en direcciones diferentes. Estas fallas de convergencia no son errores de comunicación sino evidencia directa de la operación simultánea de hilos discursivos con diferentes costos navegacionales. El canal verbal, sometido a mayor monitoreo consciente ($\sigma \uparrow$), tiende a navegar por el hilo declarativo; el canal gestual, operando predominantemente en modo automático ($\sigma \leftrightarrow$), revela hilos que el hablante no selecciona deliberadamente.

5.2.5 OE5: Condiciones de reproducción y resistencia

El quinto objetivo específico buscó identificar las condiciones en las que los estudiantes reproducen o resisten los patrones de internalización de la opresión. Los cinco estudios de caso individuales (sección 4.5) proporcionaron la evidencia más granular sobre esta cuestión, al documentar cómo los mismos participantes navegan entre reproducción y resistencia según la configuración interaccional.

El caso de LL (sección 4.5.1) ilustró con particular claridad el perfil compensatorio: una trayectoria que oscila entre el reconocimiento de la discriminación y la explicación meritocrática, sin que la tensión entre ambas posiciones alcance el umbral de visibilidad. Los cuatro casos restantes —RN, FG, VG y LV— revelaron variabilidad significativa en los patrones de navegación, sugiriendo que la internalización no opera como proceso uniforme sino como configuración diferencial que depende de la historia navegacional de cada agente, su posicionamiento de género, su exposición a configuraciones interaccionales alternativas, y su capacidad de acceso deliberado ($\sigma \uparrow$) a sus propios hilos.

Un hallazgo emergente del FG-II fue la documentación de la *inclusión activa originada en demanda comunitaria*. Desde el marco analítico de esta investigación, estos casos ilustran la creación de nuevas configuraciones interaccionales donde hilos previamente desacoplados —comunicación grupal y lengua de señas— logran convergencia. El segundo hallazgo emergente fue la narrativa de *resistencia intergeneracional*: el testimonio de GZ11 sugiere que la resistencia a la opresión

también puede transmitirse como hilos saturados.

En síntesis, las condiciones de reproducción y de resistencia no son opuestas, sino constitutivamente entrelazadas. Los mismos participantes que reproducen patrones coloniales en ciertos estratos exhiben formas de resistencia en otros; la misma configuración interaccional que activa hilos hegemónicos puede, bajo ciertas condiciones, generar refracción. La resistencia no se manifiesta como posición declarativa sino como práctica de navegación —desvío, refracción, creación de nuevos espacios interaccionales— que solo se hace visible cuando se dispone de instrumentos capaces de acceder a múltiples estratos de significación simultáneamente.

5.3 Contribuciones teóricas

5.3.1 Reinterpretación trayectorial de la internalización

La contribución teórica central de esta investigación consiste en haber reformulado la internalización de la opresión como fenómeno navegacional, no como proceso de almacenamiento de creencias. Esta reformulación —cuyo antecedente conceptual es la noción de identidad como estructura disipativa desarrollada en la sección 3.1.1— no fue un punto de partida sino un resultado: emergió de la necesidad de dar cuenta de datos que los marcos explicativos convencionales no podían articular sin recurrir a categorías como «falsa conciencia», «hipocresía» o «sesgo de deseabilidad social». Cuando los instrumentos declarativos documentan que el 84 % de los estudiantes rechaza la inferioridad cultural pero los instrumentos interaccionales revelan prácticas que reproducen jerarquías coloniales —ajuste prosódico, distanciamiento de marcadores regionales, referenciación foránea—, la explicación convencional atribuye la discrepancia a un problema del dato (los participantes «mienten» o «no se conocen a sí mismos»). La reinterpretación trayectorial, en cambio, disuelve la discrepancia al reformular el fenómeno: no hay dos cosas —una actitud real y una máscara— sino múltiples hilos discursivos navegados en configuraciones interaccionales distintas, cada uno con su propia geometría de costos.

Las cuatro reconceptualizaciones desarrolladas en la sección 4.6.3 constituyen el núcleo de

esta contribución. La *geometría extractiva* describe cómo la colonialidad opera mediante configuraciones en las que ciertos agentes subsidian la coherencia del sistema sin que dicho subsidio alcance su umbral de visibilidad. Los datos de esta investigación documentaron este mecanismo con particular claridad en el dominio de la deuda colonial (Factor 3 de la EMCAM, $M = 2.40$, $DE = 0.98$): los hilos de «mejoramiento», «progreso» y «gratitud hacia influencias externas» no se presentan al agente como coloniales sino como aspiración legítima, precisamente porque la geometría extractiva funciona mejor cuanto menos visible es el subsidio que exige.

El *jalón de pertenencia* (*belonging pull*) reinterpreta el deseo de pertenencia no como variable psicológica individual sino como fuerza navegacional que puede canalizarse en direcciones opuestas: hacia la reproducción —cuando la pertenencia exige subsidio colonial, como en los mecanismos de ajuste prosódico documentados en los focus groups— o hacia la transformación —cuando la pertenencia se redirige hacia la ampliación de las condiciones navegacionales del grupo, como en los casos de inclusión activa relatados por LU3 y GZ11—. La diferencia entre ambas direcciones no es de intención, sino de configuración: el mismo deseo de pertenecer produce reproducción o resistencia según la geometría del espacio interaccional en el que se canaliza.

El *umbral de visibilidad* ($\bar{\zeta}$) ofrece una alternativa rigurosa al concepto difuso de «inconsciente» en los estudios sobre internalización. No se trata de contenidos ocultos en profundidades psíquicas, sino de una propiedad estructural de la configuración navegacional: ciertos hilos operan bajo el umbral donde el agente los percibe como hilos y, por lo tanto, los navega como si fueran «la realidad» y no una de las rutas posibles.

Es importante subrayar que esta contribución no pretende reducir la colonialidad a una cuestión técnica de «costos». El vocabulario trayectorial complementa, no reemplaza, la crítica histórico-estructural de Quijano, Mignolo y Walsh, cuya contribución reside en haber mostrado la genealogía del patrón colonial de poder y su articulación con el sistema-mundo capitalista. Lo que TTF añade es una herramienta para examinar cómo esa colonialidad estructural se actualiza en las prácticas discursivas y corporeizadas de agentes concretos, en configuraciones interaccionales específicas, con costos navegacionales diferenciados que pueden documentarse empíricamente. La tensión pro-

ductiva entre ambos niveles de análisis —el histórico-estructural y el navegacional-situado— es, ella misma, una línea de investigación que esta tesis abre sin pretender cerrar.

5.4 Contribuciones metodológicas

La configuración metodológica de esta investigación constituyó, en sí misma, una contribución al estudio de la internalización de la opresión. La triangulación de siete fuentes de datos no fue una estrategia de acumulación —«más datos igual a mejor investigación»— sino una exigencia del fenómeno mismo. La sección 3.3 estableció las bases epistemológicas de esta decisión: si cada instrumento opera con una configuración particular de acceso epistémico (σ) y granularidad (λ), entonces un fenómeno que opera en múltiples estratos de significación solo puede documentarse adecuadamente cuando se comparan los posicionamientos que los participantes construyen bajo condiciones de interacción distintas. La EMCAM, con su modo de acceso automático ($\sigma \leftrightarrow$) y su granularidad estandarizada, captura el estrato declarativo; los focus groups, con su modo de acceso más deliberado ($\sigma \uparrow$) y su granularidad fenomenológica, hacen visibles tensiones que el instrumento psicométrico no puede registrar; el análisis gestual accede a estratos corporeizados que operan por debajo del umbral de visibilidad del habla declarativa. Ninguno de estos instrumentos es «mejor» que los demás; cada uno hace visible un estrato que los otros no alcanzan, y es en las disonancias entre estratos donde el fenómeno de la internalización se revela con mayor precisión.

Esta concepción de la triangulación como exigencia del fenómeno, y no como complemento de conveniencia, tiene implicaciones prácticas para el diseño de investigaciones sobre la internalización de la opresión. Los estudios que operan exclusivamente con instrumentos declarativos —escalas de actitudes, cuestionarios, entrevistas estructuradas— acceden únicamente al hilo declarativo, que es precisamente el estrato donde la deseabilidad social académica ha saturado las respuestas «correctas». Las investigaciones que dependen exclusivamente de la observación etnográfica captan prácticas pero carecen de un marco para articular su relación con los posicionamientos declarativos.

La tercera contribución metodológica concierne a la integración del análisis multimodal gestual con el marco enactivo. Si la cognición es corporeizada, entonces el análisis exclusivamente verbal es constitutivamente insuficiente para documentar los procesos de significación sobre la diversidad. Los protocolos basados en McNeill (2005), procesados en ELAN 6.5, permitieron acceder a un estrato de significación —el gestual— donde los patrones de jerarquización colonial operan con particular evidencia y mínima consciencia por parte del hablante. El uso de modelo generativo (Claude, Anthropic) como herramienta de apoyo en el *pipeline* analítico —con validación humana sistemática de todas las categorizaciones— constituye una innovación técnica que merece mención no por su novedad tecnológica sino por las preguntas epistemológicas que abre: el uso de herramientas de inteligencia artificial en el análisis cualitativo requiere protocolos de validación explícitos que esta investigación implementó y que podrían servir como punto de referencia para estudios futuros.

5.5 Alcances y limitaciones

Los alcances de esta investigación pueden sintetizarse en tres dimensiones. En términos empíricos, la convergencia entre siete fuentes de datos sobre cinco fenómenos centrales (véase Tabla 4.12) proporciona una base documental robusta que trasciende lo que cualquier fuente individual habría podido ofrecer. Los cinco fenómenos —marcos metafóricos bélicos (F1), disonancia declarativo-corporeizada (F2), asimetría raciolingüística (F3), discriminación estética (F4) y resistencia/agencia (F5)— fueron documentados mediante evidencia directa o parcial en múltiples fuentes independientes, lo cual fortalece la confianza en los patrones identificados. En términos teóricos, la integración del enactivismo radical con la teoría decolonial y su formalización mediante TTF constituye una contribución original que no había sido ensayada previamente en la literatura sobre la internalización de la opresión. En términos metodológicos, la reflexividad epistemológica documentada en la sección 3.3 y mantenida a lo largo del análisis —donde las tensiones entre fuentes fueron tratadas como evidencia del fenómeno, no como error de medición— establece un

precedente para investigaciones futuras que busquen articular métodos cuantitativos y cualitativos sin subordinar unos a otros.

Sin embargo, las limitaciones son sustanciales y deben explicitarse con la misma transparencia con que se presentan los alcances. Es preciso distinguir entre limitaciones de alcance — inherentes al diseño exploratorio— y limitaciones epistemológicas —derivadas de la postura teórica adoptada—, sin perder de vista que ambas se articulan mutuamente.

En cuanto al alcance muestral, la EMCAM se aplicó a 42 participantes (10 piloto + 32 ampliación), lo que permite explorar patrones, pero no establecer generalizaciones estadísticas. Los dos focus groups involucraron un total de 15 participantes, y el análisis multimodal gestual del FG-II se concentró en dos hablantes seleccionados por calidad de registro visual. Los cinco estudios de caso, por definición, documentan trayectorias individuales no generalizables. Estas cifras son consistentes con un diseño exploratorio de método mixto cuyo propósito es documentar patrones e identificar mecanismos, no establecer prevalencias poblacionales. Sin embargo, la limitación muestral implica que los patrones identificados —la estructura de ambivalencia en la EMCAM, las fallas de convergencia gestuales, los perfiles de navegación individual— deben considerarse como hipótesis empíricamente fundadas que requieren exploración en muestras más amplias y contextos diversos.

En cuanto a las limitaciones del marco teórico, TTF es un marco nuevo cuya primera aplicación empírica es precisamente esta investigación. Esto significa que aún no existe una base de estudios con la cual contrastar los hallazgos trayectoriales, ni criterios de validación externos para las interpretaciones realizadas con el vocabulario TTF. La relación entre el autor del marco y esta investigación —como co-director de la tesis— constituye una condición epistemológica que fue reconocida y gestionada (sección 3.3), pero que inevitablemente sesga la selección y aplicación de los conceptos en favor de su coherencia interna.

La postura adoptada en la sección 3.3 —que cada instrumento crea un espacio de significación particular y que las «contradicciones» entre fuentes son evidencia del fenómeno, no un error de medición— opera también sobre las limitaciones aquí enumeradas. Las muestras pequeñas, los

pocos hablantes en el análisis gestual y la ausencia de validación independiente de TTF no anulan los hallazgos sino que delimitan las condiciones bajo las cuales estos hallazgos fueron producidos. La pregunta no es si la investigación capturó «la verdad» de la internalización —pregunta que la postura enactiva no reconoce como legítima— sino si las condiciones de producción de los datos fueron suficientemente rigurosas, diversificadas y transparentes como para que los patrones identificados merezcan confianza. La convergencia entre fuentes, la reflexividad mantenida a lo largo del proceso y la coherencia entre los datos y el marco teórico sugieren que sí, con las reservas que corresponden a todo estudio exploratorio.

5.6 Líneas de investigación futura

Las contribuciones y limitaciones de esta investigación abren seis líneas de trabajo futuro que, en conjunto, configuran un programa de investigación sobre la internalización de la opresión como fenómeno navegacional.

La primera línea, y la más directamente derivada de los hallazgos, es la **aplicación de TTF a otros contextos de internalización**. Si la contribución central de esta tesis consiste en haber reformulado la internalización como geometría de costos navegacionales, entonces el marco debería ser productivo para analizar otros ejes de opresión —género, clase, capacitismo, orientación sexual— donde agentes que rechazan declarativamente la discriminación participan de prácticas que la reproducen. La noción de umbral de visibilidad, en particular, podría iluminar fenómenos como el sexismo benevolente, el capacitismo paternalista o la homofobia internalizada, donde los patrones opresivos operan bajo la apariencia de «buenas intenciones» —es decir, bajo el umbral donde el agente los reconocería como opresivos—. La aplicación a contextos no mexicanos permitiría, además, evaluar si la arquitectura conceptual de TTF es transferible o si requiere adaptaciones significativas ante cambios en las condiciones históricas y culturales.

La segunda línea concierne a los **estudios longitudinales de saturación de hilos**. Esta investigación documentó los estados de saturación en un momento dado, pero no pudo observar cómo

los hilos se saturan, se debilitan o se transforman a lo largo del tiempo. Estudios que sigan a los mismos participantes a través de experiencias formativas específicas —cursos de interculturalidad, prácticas comunitarias, estancias en contextos lingüísticamente diversos— permitirían documentar si la exposición repetida a configuraciones interaccionales alternativas produce cambios observables en la geometría de costos.

La tercera línea se refiere al **desarrollo de intervenciones pedagógicas basadas en la transformación de configuraciones interaccionales**. Si la internalización opera mediante geometrías de costos y no mediante contenidos almacenados, entonces las intervenciones educativas efectivas no serían aquellas que «informan» sobre la colonialidad (intervención declarativa) sino aquellas que transforman las condiciones navegacionales del aula: modificar los costos relativos de ciertos posicionamientos, ampliar las configuraciones interaccionales disponibles, reducir el umbral de visibilidad para ciertos hilos. El diseño y evaluación de tales intervenciones constituye un programa de investigación-acción con implicaciones prácticas directas para la formación docente y el diseño curricular.

La cuarta línea aborda la **validación independiente del marco TTF**. Como se señaló en las limitaciones, esta investigación constituye la primera aplicación empírica de TTF, lo que significa que tanto el marco como su aplicación fueron producidos dentro de la misma red de investigación. La validación por investigadores independientes —que utilicen el vocabulario trayectorial para analizar sus propios datos sobre internalización u otros fenómenos discursivos— es una condición necesaria para evaluar la productividad analítica del marco más allá de este estudio particular.

La quinta línea concierne a la **exploración de la interseccionalidad desde la perspectiva trayectorial**. Esta investigación se centró en la colonialidad del saber como eje principal, con atención al género (documentada en los estudios de caso) y a la clase (implícita en el contexto universitario). Un análisis trayectorial explícitamente interseccional —que documente cómo los hilos de género, clase, raza, lengua y otros ejes de diferencia se navegan simultáneamente en las mismas trayectorias— podría revelar geometrías de costos más complejas que las documentadas aquí.

La sexta línea concierne al **análisis multimodal con herramientas de seguimiento gestual automatizado**. El análisis gestual de esta investigación se realizó manualmente mediante capturas de video y codificación en ELAN 6.5, un procedimiento riguroso pero laborioso que limitó el volumen de datos procesables. Los avances en tecnologías de seguimiento corporal (*body tracking*) podrían permitir, en el futuro cercano, el análisis sistemático de patrones gestuales en muestras más amplias. La articulación entre seguimiento automatizado y análisis enactivo plantea desafíos epistemológicos propios —el riesgo de reducir el gesto a dato cuantificable sin atender a su significación situacional—, pero también oportunidades: la posibilidad de documentar patrones corporeizados en muestras amplias podría revelar regularidades que el análisis cualitativo, con sus muestras necesariamente reducidas, solo alcanza a sugerir.

Estas seis líneas no son independientes sino que se articulan en un programa coherente cuyo eje es la comprensión de la internalización como fenómeno navegacional. La contribución específica de esta tesis al programa consiste en haber mostrado que la reformulación es viable —que los datos empíricos de la internalización de la opresión en el contexto educativo mexicano pueden articularse productivamente con el vocabulario trayectorial— y en haber identificado las condiciones bajo las cuales esta articulación genera ganancia analítica respecto a los marcos disponibles. El programa que se abre no pretende reemplazar los enfoques existentes sino ampliar la caja de herramientas teóricas y metodológicas disponibles para investigadores que trabajan en la intersección entre educación, diversidad cultural y justicia epistémica. Si esta tesis ha logrado demostrar que la internalización de la opresión no es un contenido que se almacena sino una geometría que se navega, entonces las preguntas que siguen no son «¿qué creen los estudiantes sobre la diversidad?» sino «¿qué geometrías navegacionales configuran sus prácticas de significación, y cómo pueden transformarse las condiciones que las estabilizan?».

Bibliografía

- Aa, A., & Syed, M. (2017). How stigma gets under the skin: Internalized oppression and dual minority stress among Black sexual minorities. En J. M. Sullivan & W. E. Cross (Eds.), *Meaning-making, internalized racism, and African American identity* (pp. 211–228). State University of New York Press.
- Aftab, A. (2020). Sense-making and the enactive turn in psychiatry: Sanneke de Haan, PhD. *Psychiatric Times*. <https://www.psychiatrictimes.com/view/sense-making-enactive-turn-psychiatry-sanneke-de-haan-phd>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Alexander, L., Lopes, B., & Richieri-Costa, A. (2025). Social desirability bias in self-report measures: Implications for cross-cultural research on discrimination attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 56(1), 45–63.
- Amar, V. (2010). La educación en medios digitales de comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 115–124. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79465/00820103009690.pdf?sequence=1>
- Area, M., & Ortiz, M. (2000). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar*, (15), 114–122. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801518>
- Aswegen, J. V., & Shevlin, M. (2019). Disabling discourses and ableist assumptions: Reimagining social justice through education for disabled people through a critical discourse analysis approach. *Policy Futures in Education*, 17(5), 634–656. <https://doi.org/10.1177/1478210318817420>

- Badenes, D. (2014). *Historia de los medios de comunicación*. Universidad Virtual de Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bagga-Gupta, S., & Rao, A. (2018). Languaging in digital global South–North spaces in the twenty-first century: Media, language and identity in political discourse. *Badung: Journal of the Global South*, 5(1), 1–34. <https://doi.org/10.1186/s40728-018-0047-z>
- Bang, M., & Medin, D. (2010). Cultural processes in science education: Supporting the navigation of multiple epistemologies. *Science Education*, 94(6), 1008–1026. <https://doi.org/10.1002/sce.20392>
- Bonner, M. D. (2018). Media and punitive populism in Argentina and Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 37(3), 275–290. <https://doi.org/10.1111/blar.12744>
- Bouissac, P. (2008). *La mesure des gestes: Prolégomènes à la sémiotique gestuelle*. Mouton de Gruyter.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje n.º 125. Visor.
- Butler, J. (1993). Critically queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 1(1), 17–32. <https://doi.org/10.1215/10642684-1-1-17>
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230000612>
- Campbell, T., Owhadi, H., Savageau, J., & Watkinson, D. (2017). On testing the simulation theory. *International Journal of Quantum Foundations*, 3, 78–99.
- García Canclini, N. (1995). *Hybridity: The cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- Cárdenas, J. (2015). Are Latin America's corporate elites transnationally interconnected? A network analysis of interlocking directorates. *Global Networks*, 15(4), 424–445. <https://doi.org/10.1111/glob.12070>

- Casasanto, D., & Jasmin, K. (2012). The hands of time: Temporal gestures in English speakers. *Cognitive Linguistics*, 23(4), 643–674.
- Castro, D. T. de, & Oliveira, I. A. de. (2021). Filosofia, educação e a descolonização epistêmica do saber. *Educação e Filosofia*, 35(73), Article 73. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-58772>
- Chomsky, N., & Herman, E. (2009). *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Crítica.
- Chong, V., & Kuo, B. C. H. (2015). Racial identity profiles of Asian-White biracial young adults: Testing a theoretical model with cultural and psychological correlates. *Asian American Journal of Psychology*, 6(3), 203–212. <https://doi.org/10.1037/aap0000022>
- Cienki, A. (1998). Metaphoric gestures and some of their relation to verbal metaphoric expressions. En J.-P. Koenig (Ed.), *Discourse and cognition: Bridging the gap* (pp. 189–204). CSLI Publications.
- Cienki, A., & Müller, C. (Eds.). (2008). *Metaphor and gesture*. John Benjamins.
- Cleeremans, A. (2011). The radical plasticity thesis: How the brain learns to be conscious. *Frontiers in Psychology*, Article 86. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00086>
- Cortina, R., & Earl, A. (2020). La interculturalidad y el conocimiento indígena en la educación superior latinoamericana. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(8), 1208–1225. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1766350>
- Cooperrider, K., Abner, N., & Goldin-Meadow, S. (2018). The palm-up puzzle: Meanings and origins of a widespread form in gesture and sign. *Frontiers in Communication*, 3, 23. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00023>

- Couldry, N., & Mejias, U. (2018). Data colonialism: Rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television & New Media*, 20(4), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>
- Cserép, A. (2014). Conceptual metaphor theory: In defence or on the fence? *Argumentum*, 10, 261–288.
- Cuccio, V., & Steen, G. (2019). Deliberate metaphors and embodied simulation. En I. Navarro-Ferrando (Ed.), *Current approaches to metaphor analysis in discourse* (pp. 185–204). Walter de Gruyter.
- Davies, H. C., & MacRae, S. E. (2023). An anatomy of the British war on woke. *Race & Class*, 65(2), 3–54. <https://doi.org/10.1177/03063968231164905>
- David, E. J. R., & Okazaki, S. (2006). Colonial mentality: A review and recommendation for Filipino American psychology. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.1.1>
- De Clerck, G. A. M. (2010). Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: An anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 435–446. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0121>
- Di Paolo, E. A., Buhrmann, T., & Barandiaran, X. E. (2017). *Sensorimotor life: An enactive proposal*. Oxford University Press.
- Domínguez Chenguayen, F., Vásquez Maza, C. R., & Zúñiga Rojas, L. M. (2021). Metáforas conceptuales sobre la migración venezolana en el Perú: Análisis crítico del discurso periodístico. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 121–143. <https://doi.org/10.15381/lendings.v20i1.22272>
- Dubin, M. (2022). Lenguas indígenas en la producción de conocimiento académico: Una revisión crítica desde el sistema universitario argentino. *Revista de Letras – Juçara*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.18817/rlj.v6i2.2999>

- Dussel, E. (2020). *La descolonización epistemológica* [Conferencia]. <https://www.youtube.com/watch?v=hT1M8Bi8v3M>
- Edwards, A. L. (1953). The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed. *Journal of Applied Psychology*, 37(1), 90–93.
- Escobar L.-Dellamary, L. (2026a). *A basic introduction to the Trace & Trajectory Framework: The Ribbon update* (Version 6.0) (No. 2026011964). Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202601.1964.v2>
- Escobar L.-Dellamary, L. (2026b). *CLOUD: Language, identity and meaning as fields of information*. Peter Lang.
- Escobar L.-Dellamary, L., & Peinado Beltrán, C. (2026). *You are in my realm: A formal account of epistemic appropriation* (No. 2026011087). Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202601.1087.v1>
- Escobar L.-Dellamary, L. (2021). Y ahora ¿cómo encuentro una metáfora? La Teoría de la Metáfora Conceptual 40 años después. *Semas. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 2(4), 99–132.
- Escobar L.-Dellamary, L., & Castro, L. E. Q. (2023). Metáfora enactiva en la música didáctica virtual: Una mirada crítica decolonial. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 77, Article 77. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2023.77.1048>
- Flores, N., & Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: Ideología lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, V. Zavala, & S. de los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica* (pp. 149–183). Instituto de Estudios Peruanos.
- Flores, N., & Rosa, J. (2022). Undoing competence: Coloniality, homogeneity, and the overrepresentation of whiteness in applied linguistics. *Language Learning*. <https://doi.org/10.1111/lang.12528>

- Frank Patrick, A. (2020). *Does the crab theory hold water? Investigating intragroup discriminatory attitudes within the Deaf community* [Tesis doctoral, Gallaudet University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Fridman, B. (2009). *De la materia fónica a la materia gestual: Fundamentos de la lingüística del gesto*. INAH / Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system devours democracy, care, and the planet—and what we can do about it*. Verso.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford University Press.
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27, 391–404.
- García Agüero, A. L. (2021). Narrativas escolares y metáforas de la diversidad en el contexto mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 155–178.
- Gallego, C., & Murillo, P. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías. YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Foro Educativo*, (31), 11–29. <https://doi.org/10.29344/07180772.31.1827>
- García-Olp, M., Nelson, C., & Saiz, L. (2022). Conceptualizing a mathematics curriculum from a critical race perspective. *Education Sciences*, 12(4), Article 264. <https://doi.org/10.3390/educsci12040264>
- Geeraerts, D. (1989). Introduction: Prospects and problems of prototype theory. *Linguistics*, 27, 587–612.
- Gianturco, G., & Colella, F. (2022). Identity, otherness, intercultural: Conceptual orientations between stereotypes and social imaginary. *Perspectivas de la Comunicación*, 15(2), 9–29. <https://doi.org/10.56754/0718-4867.1502.009>

- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor Books.
- Gomila, A. (2008). Mending or abandoning cognitivism? En M. de Vega, A. Glenberg, & A. Graesser (Eds.), *Symbols and embodiment: Debates on meaning and cognition* (pp. 357–374). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217274.003.0017>
- Grasswick, H. E. (2017). Epistemic injustice in science. En I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 313–323). Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hardy, C., Lawrence, T. B., & Grant, D. (2005). Discourse and collaboration: The role of conversations and collective identity. *Academy of Management Review*, 30(1), 58–77. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281426>
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1–33. <https://doi.org/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105>
- Hart, C. (2021). Animals vs. armies: Resistance to extreme metaphors in anti-immigration discourse. *Journal of Language and Politics*, 20(2), 226–253. <https://doi.org/10.1075/jlp.20067.har>
- Hepp, A., Breiter, A., & Hasebrink, U. (Eds.). (2020). *Communicative figurations: Transforming communications in times of deep mediatization*. Palgrave Macmillan.
- Holler, J., & Bavelas, J. (2017). Multi-modal communication of common ground: A review of social functions. En R. B. Church, M. W. Alibali, & S. D. Kelly (Eds.), *Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating* (pp. 213–242). John Benjamins.
- Hutto, D. D., & Myin, E. (2013). *Radicalizing enactivism: Basic minds without content*. MIT Press.

- Israel, E. (2024). Exposing the mess in the online kitchen: Bon Appetit and digital continuities in legacy media's workplace exploitations. *Convergence*, 30(1), 536–553. <https://doi.org/10.1177/13548565231193121>
- Johnson, R. E., & Liddell, S. K. (2011). A segmental framework for representing signs phonetically. *Sign Language Studies*, 11(3), 408–463.
- Jensen, T. W., & Cuffari, E. (2014). Doubleness in experience: Toward a distributed enactive approach to metaphoricity. *Metaphor and Symbol*, 29(4), 278–297. <https://doi.org/10.1080/10926488.2014.948798>
- Josipovic, Z. (2019). Nondual awareness: Consciousness-as-such as non-representational reflexivity. *Progress in Brain Research*, 244, 273–298. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.021>
- Kastrup, B. (2019). *Analytic idealism: A consciousness-only ontology* [Tesis doctoral, Radboud University Nijmegen].
- Kelly, G. (2020). *The psychology of personal constructs. Volume one: Theory and personality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203405970>
- Kitzberger, P. (2012). La política mediática de los gobiernos de izquierda de América Latina. *Revista de Política en América Latina*, 4(3), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1866802X1200400305>
- Klobas, J., Ahmed, T., & Ramayah, T. (2019). Rasgos de personalidad, factores demográficos e intenciones emprendedoras: Mejor comprensión a partir de un estudio de medición moderada. *Entrepreneurship Research Journal*, 11(4), 20170062. <https://doi.org/10.1515/erj-2017-0062>
- Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108859127>

- Krysanova, T. (2022). Emergent meaning-making in multimodal discourse: A case for sadness in The Horse Whisperer. *Cognition, Communication, Discourse*, 24, Article 24. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2022-24-03>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lanz, M., Ballerini, A., & Brambilla, M. (2022). Social desirability in prejudice measurement: A systematic review of implicit and explicit approaches. *European Journal of Social Psychology*, 52(4), 612–629. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2838>
- Lee, L., & Watts, C. (2017). Las TIC como herramienta de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 91–107.
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: Hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, 51, 109–123. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812012000100007>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, DOF 13-03-2003 (2003).
- Licata, G., Austin, T., & Moreno Clemons, A. (2023). Raciolinguistics and Spanish language teaching in the USA: From theoretical approaches to teaching practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 121–137. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2268895>
- Majó, J., & Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. CissPraxis.
- Makoni, S., & Trudell, B. (2006). Complementary and conflicting discourses of linguistic diversity: Implications for language planning. *Per Linguam*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.5785/22-2-64>
- Manning, J. S. (2021). Decolonial feminist theory: Embracing the gendered colonial difference in management and organisation studies. *Gender, Work and Organization*, 28(4), 1203–1219. <https://doi.org/10.1111/gwao.12673>
- Marira, T. D., & Mitra, P. (2013). Colorism: Ubiquitous yet understudied. *Industrial and Organizational Psychology*, 6(1), 103–107. <https://doi.org/10.1111/iops.12018>

- McKay, S., Lannegrand, L., Skues, J., & Wise, L. (2022). Experiencia internacional y desarrollo de inteligencia cultural: Una evaluación longitudinal de estudiantes de intercambio australianos y franceses. *Revista Internacional de Relaciones Interculturales*, (91), 56–69. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.08.009>
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). *El medio es el mensaje*. Paidós Studio.
- McMahon, T. R., Griese, E. R., & Kenyon, D. B. (2019). Cultivating Native American scientists: An application of an Indigenous model to an undergraduate research experience. *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 77–110. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9850-0>
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616>
- Miranda, D. (2013). Metáforas bélicas en el discurso político chileno sobre diversidad cultural. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(2), 67–89.
- Monterroza-Rios, A. D., & Gutiérrez-Aguilar, C. M. (2022). Enactivism and material culture: How enactivism could redefine enculturation processes. *Philosophies*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/philosophies7040075>
- Moreno, R. (2006). Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00170.x>
- Mulderrig, J., Montessori, N. M., & Farrelly, M. (2019). Chapter 1: Introducing critical policy discourse analysis. En N. M. Montessori, M. Farrelly, & J. Mulderrig (Eds.), *Critical policy discourse analysis* (pp. 1–22). Edward Elgar Publishing.

- Müller, C., & Kappelhoff, H. (2018). *Cinematic metaphor: Experience – affectivity – temporality*. Walter de Gruyter.
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 263–280.
- Nieves-Pizarro, Y. (2018). The representation of Latin@s in media: A negation of blackness. *PALARA: Publication of the Afro-Latin/American Research Association*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.32855/palara.2018.004>
- Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*, 17(11), 776–783.
- O’Callaghan, D., Greene, D., & Cunningham, P. (2014). ¿Cuántos temas? Análisis de estabilidad para modelos de temas. En T. Calders, F. Esposito, E. Hüllermeier, & R. Meo (Eds.), *Aprendizaje automático y descubrimiento de conocimiento en base de datos. ECML PKDD 2014. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 8724). https://doi.org/10.1007/978-3-662-44848-9_32
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598–609.
- Park, G., Maarten, S., Eichstaedt, J., Kern, M., Stillwell, D., Kosinski, M., Ungar, L., & Schwartz, A. (2014). Developing age and gender predictive lexica over social media. *Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*, 1146–1151. Association for Computational Linguistics.
- Pietrobruno, S. (2018). YouTube flow and the transmission of heritage: The interplay of users, content, and algorithms. *Convergence*, 24(6), 523–537. <https://doi.org/10.1177/1354856516680339>

- Posholi, L. (2020). Epistemic decolonization as overcoming the hermeneutical injustice of Eurocentrism. *Philosophical Papers*, 49(2), 279–304. <https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1779604>
- Poyatos, F. (1993). *Paralanguage*. John Benjamins.
- Prakash, C., Stephens, K. D., Hoffman, D. D., Singh, M., & Fields, C. (2021). Fitness beats truth in the evolution of perception. *Acta Biotheoretica*, 69(3), 319–341. <https://doi.org/10.1007/s10441-020-09400-0>
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. Bantam Books.
- Richards, P. (2007). Bravas, permitidas, obsoletas: Mapuche women in the Chilean print media. *Gender & Society*, 21(4), 553–578. <https://doi.org/10.1177/0891243207304971>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Ruiz Requies, I., Rubia, B., Anguita, R., & Jarrín, I. (2010). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 96–120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897005>
- Sanches de Oliveira, G., & Chemero, A. (2015). Against smallism and localism. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 41(1), 9–23.
- Santa Ana, O. (1999). 'Like an animal I was treated': Anti-immigrant metaphor in US public discourse. *Discourse & Society*, 10(2), 191–224. <https://doi.org/10.1177/0957926599010002004>
- Schooler, J. W. (2002). Re-representing consciousness: Dissociations between experience and meta-consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(8), 339–344. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01949-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01949-6)

- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. EC H2020 Research and Innovation Actions. <https://hdl.handle.net/20.500.12381/323>
- Segato, R. L., & Monque, P. (2021). Gender and coloniality: From low-intensity communal patriarchy to high-intensity colonial-modern patriarchy. *Hypatia*, 36(4), 781–799. <https://doi.org/10.1017/hyp.2021.58>
- Serafis, D., Greco, S., Pollaroli, C., & Jermini-Martinez Soria, C. (2020). Towards an integrated argumentative approach to multimodal critical discourse analysis: Evidence from the portrayal of refugees and immigrants in Greek newspapers. *Critical Discourse Studies*, 17(5), 545–565. <https://doi.org/10.1080/17405904.2019.1701509>
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2.^a ed.). Routledge.
- Shevchenko, I. (2019). Enactive meaning-making in the discourse of theatre and film. *Cognition, Communication, Discourse*, 19, 15–19.
- Silva, M. (2021). OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial [Reseña]. *EccoS – Revista Científica*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.19819>
- Skerrett, A., & Omogun, L. (2020). When racial, transnational, and immigrant identities, literacies, and languages meet: Black youth of Caribbean origin speak. *Teachers College Record*, 122(13), 1–24. <https://doi.org/10.1177/016146812012201302>
- Souroujon, G. (2011). Reflexiones en torno a la relación entre memoria, identidad e imaginación. *Andamios. Revista de Investigación Social, UACM*, 8(17), 233–257. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62821337010>

- Sovia, I. (2024). Analysis of digital media usage in promoting communication skills in early childhood. *Feedback International Journal of Communication*, 1(1).
- Stilwell, P., & Harman, K. (2021). Phenomenological research needs to be renewed: Time to integrate enactivism as a flexible resource. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1609406921995299. <https://doi.org/10.1177/1609406921995299>
- Stinson, D., Subramanian, J., & Yeh, C. (2023). Calling for critical interrogations of white supremacy and settler colonialism in mathematics education research: Getting in “good trouble, necessary trouble”. *Prometeica – Revista de Filosofía y Ciencias*, 27, Article 27. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15288>
- Stoljar, D. (2021). Physicalism. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/physicalism/>
- Stroud, C., & Kerfoot, C. (2021). Decolonizing higher education: Multilingualism, linguistic citizenship and epistemic justice. En Z. Bock & C. Stroud (Eds.), *Language and decoloniality in higher education: Reclaiming voices from the South* (pp. 19–46). Bloomsbury Publishing.
- Szlachta, A. (2022). Metaphorical framing of migration in Polish media discourse. *Discourse & Communication*, 16(3), 332–351.
- Taljard, E., & Bosman, N. (2014). The semantics of eating in Afrikaans and Northern Sotho: Cross-linguistic variation in metaphor. *Metaphor and Symbol*, 29(3), 224–245. <https://doi.org/10.1080/10926488.2014.924306>
- Tanswell, F. S., & Rittberg, C. J. (2020). Epistemic injustice in mathematics education. *ZDM – Mathematics Education*, 52(6), 1199–1210. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01174-6>

- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Harvard University Press.
- Tierney, R. (2014). *Measurements and metrics in small technology and knowledge entrepreneurship* [Tesis doctoral, University of Twente]. <https://doi.org/10.3990/1.9789036536011>
- Tracii, R., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: Students' emotional responses to educator feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 880–892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Vale, C., Atweh, B., Averill, R., & Skourdoumbis, A. (2016). Equity, social justice and ethics in mathematics education. En *Research in Mathematics Education in Australasia 2012–2015* (pp. 97–118). https://doi.org/10.1007/978-981-10-1419-2_6
- van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186(septiembre–octubre), 23–36.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Velez, E. D., & Tuana, N. (2020). Toward decolonial feminisms: Tracing the lineages of decolonial thinking through Latin American/Latinx feminist philosophy. *Hypatia*, 35(3), 366–372. <https://doi.org/10.1017/hyp.2020.26>
- Walsh, C. (2013). Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23–68). Ediciones Abya-Yala.
- Ward, D., Silverman, D., & Villalobos, M. (2017). Introduction: The varieties of enactivism. *Topoi*, 36(3), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s11245-017-9484-6>

- Wilder, J. (2010). Revisiting “Color Names and Color Notions”: A contemporary examination of the language and attitudes of skin color among young Black women. *Journal of Black Studies*, 41(1), 184–206. <https://doi.org/10.1177/00219347093337986>
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Sage.
- Yoon, I. (2018). Disrupting the colonial globe and engaging in border thinking: An art educator’s critical analysis and reflection on (de)colonial discourses in global art narratives. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 35(1), Article 1. <https://doi.org/10.2458/jcrae.4877>
- Yousfi, H. (2021). International management, should we abandon the myth of cultural hybridity? A re-examination of the contribution of postcolonial and decolonial approaches. *M@n@gement*, 24(1), 80–89.
- Dudis, P. G. (2004). Body partitioning and real-space blends. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 223–238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1515/cog1.2004.009>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.

Instrumento EMCAM

Esta escala representa una adaptación de la *Colonial Mentality Scale* (CMS) desarrollada originalmente por David & Okazaki (2006) para población filipino-americana. La presente adaptación está diseñada para evaluar la internalización de la opresión colonial en el contexto sinaloense, con énfasis particular en estudiantes de educación superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa y sus interacciones con discursos mediáticos sobre diversidad cultural.

Datos sociodemográficos y registro de consumo mediático

Información personal

1. Edad: _____ años
2. Género: Femenino Masculino No binario Prefiero no especificar Otro:

3. Lugar de nacimiento: _____ (Ciudad/Localidad), _____ (Estado)
4. Si no nació en Sinaloa, ¿cuánto tiempo lleva viviendo en el estado? _____ años
5. Lugar de residencia actual: _____, Sinaloa
6. Facultad: _____ Carrera: _____
7. ¿Se identifica con algún grupo indígena o pueblo originario? No Sí (¿Cuál? _____)

Registro de consumo mediático

8. De los siguientes medios, indique aproximadamente cuántas horas diarias dedica a cada uno:

- Redes sociales: _____ horas/día
- Plataformas de streaming (Netflix, YouTube, etc.): _____ horas/día
- Blogs/páginas web: _____ horas/día

9. De las siguientes redes sociales, indique cuáles utiliza y con qué frecuencia:

Red social	No uso	Algunas veces al mes	Algunas veces por semana	Diariamente	Varias veces al día
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instagram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TikTok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
X/Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras: ____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Qué tipo de contenido consume principalmente en YouTube? (Puede marcar más de una opción)

- Entretenimiento/humor
 Música
 Educativo/tutoriales
 Noticias/política
 Videojuegos
 Estilo de vida/belleza
 Contenido relacionado con Sinaloa/cultura regional
 Otro: _____

11. Cuando se informa sobre noticias o temas de actualidad, ¿qué fuentes utiliza principalmente? (Puede marcar hasta tres opciones)

- Televisión local sinaloense
 Televisión nacional
 Radio local
 Periódicos impresos locales
 Periódicos digitales locales
 Periódicos/medios nacionales
 Redes sociales
 Conversaciones con amigos/familiares
 Otro: _____

12. ¿En qué idioma consume principalmente contenido de medios?

- Exclusivamente en español Principalmente en español, algo en otros idiomas Por igual en español y otros idiomas Principalmente en otros idiomas Otro: _____

Escala de Mentalidad Colonial Adaptada al Contexto Mexicano (EMCAM)

Instrucciones

A continuación encontrará una serie de afirmaciones con las que puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la escala del 1 al 6 que se presenta a continuación, indique su nivel de acuerdo con cada afirmación marcando el número correspondiente. Por favor, sea lo más sincero/a posible en sus respuestas.

-
- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Ligeramente en desacuerdo
- 4 Ligeramente de acuerdo
- 5 De acuerdo
- 6 Totalmente de acuerdo
-

Factor 1: Discriminación intragrupal

1. Tiendo a dividir a las personas sinaloenses entre: las que tienen educación son «de ciudad» y las que son «del pueblo» son menos educadas.
2. En general, evito relacionarme con personas sinaloenses que tienen marcado acento rural o indígena.

3. Considero que las personas sinaloenses que hablan con modismos regionales o rurales deberían esforzarse por hablar un español más «correcto».
4. Me avergüenza cuando personas sinaloenses muestran comportamientos o formas de hablar que considero «demasiado locales» o «pueblerinas».
5. Presto más atención a las opiniones de sinaloenses que se expresan de manera más «internacional» o «global» que a quienes tienen expresiones más tradicionales o locales.

Factor 2: Valoración de características físicas

6. Considero que las personas con rasgos más europeos (piel clara, ojos claros, cabello rubio) son generalmente más atractivas que las personas con rasgos indígenas o mestizos típicos de Sinaloa.
7. Preferiría tener hijos con características físicas europeas o «blancas» que con rasgos indígenas o mestizos regionales.
8. Creo que las personas con piel más clara tienen ventajas en la sociedad sinaloense que son completamente naturales y merecidas.
9. Utilizo o he considerado utilizar productos para aclarar mi piel o cambiar mi apariencia para verme menos «regional» o con menos rasgos indígenas.
10. Considero que una persona que es mitad europea y mitad sinaloense es generalmente más atractiva que una persona con rasgos típicos sinaloenses.

Factor 3: Deuda colonial

11. España y los centros culturales del país (como Ciudad de México) han contribuido significativamente a civilizar y mejorar la forma de vida de los sinaloenses.

12. Los sinaloenses deberíamos estar agradecidos por la influencia externa (europea, norteamericana o del centro del país) en nuestra cultura regional.
13. La integración de Sinaloa a la cultura nacional y global produjo más beneficios que daños a nuestras tradiciones locales.
14. Los sinaloenses deberíamos sentirnos afortunados de que nuestra cultura regional haya sido «mejorada» por influencias externas.
15. Las culturas extranjeras o del centro de México son generalmente más admirables, deseables o mejores que la cultura tradicional sinaloense.

Factor 4: Vergüenza cultural

16. En general, me siento incómodo/a con las expresiones culturales tradicionales sinaloenses (como música regional, modismos locales o tradiciones populares).
17. Prefiero no mencionar que soy de Sinaloa o no mostrar interés en tradiciones sinaloenses cuando estoy con personas de otras regiones o extranjeras.
18. Siento que hay muy pocas cosas de la cultura sinaloense tradicional de las que podamos sentirnos orgullosos.
19. Me avergüenzan ciertos aspectos de la cultura sinaloense cuando se presentan en medios nacionales o internacionales.
20. Hay momentos en que desearía pertenecer a una cultura diferente a la sinaloense.

Factor 5: Inferioridad cultural/étnica internalizada

21. Existen situaciones en las que siento que es mejor o necesario negar o minimizar mi origen sinaloense.

22. En ciertos contextos nacionales o internacionales, me siento inferior por ser sinaloense.
23. En entornos académicos o profesionales fuera de Sinaloa, siento que debo compensar por ser sinaloense siendo «excepcionalmente bueno/a».
24. En general, siento que ser sinaloense no es tan bueno como ser de otras ciudades más «grandes» de México o del extranjero.
25. Tiendo a pensar que las ideas o soluciones que vienen de la Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara o el extranjero son mejores o más válidas que las que surgen en Sinaloa.

Cuestionario de Valoración

La Diversidad: Un Viaje de Descubrimiento y Comprensión

Presentación. Imaginen que cada uno de nosotros es como una pieza única en un gigantesco rompecabezas. Algunos somos más parecidos entre nosotros, otros más diferentes, pero cada pieza es igualmente importante para completar la imagen. No existe lo «normal» o «anormal»: estas son solo etiquetas que la sociedad ha creado a lo largo del tiempo.

Cuando hablamos de diversidad, a menudo pensamos en categorías como razas, géneros, lenguas o culturas (incluyendo las culturas indígenas). Pero es importante entender que estas categorías son como constelaciones que las sociedades han creado para tratar de ordenar y entender el mundo. Son útiles para comprender nuestra historia y nuestra sociedad, pero debemos recordar que son simplificaciones de una realidad mucho más rica y compleja.

Nos interesa conocer tu opinión sobre cómo se presentan los temas de diversidad cultural y lingüística en las redes sociales y YouTube. Por favor, identifica una publicación o video que tenga alrededor de mil comentarios y que muestre controversias sobre temas de diversidad (incluyendo diversidad de género); copia los textos de la publicación que respondan a las siguientes preguntas.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Nos interesa conocer tu perspectiva sincera sobre estos temas.

Nombre completo: _____

Sección 1

1. Selecciona hasta 3 comentarios con los que estés más de acuerdo.

Comentario 1.1 (obligatorio): _____

Comentario 1.2: _____

Comentario 1.3: _____

Sección 2

2. Elige hasta 3 comentarios que estén más alejados de tu forma de pensar.

Comentario 2.1 (obligatorio): _____

Comentario 2.2: _____

Comentario 2.3: _____

Sección 3

3. Identifica hasta 3 comentarios que te generen dudas —aquellos donde no estés seguro/a si están cerca o lejos de tu manera de pensar.

Comentario 3.1 (obligatorio): _____

Comentario 3.2: _____

Comentario 3.3: _____

Sección 4

En las siguientes preguntas, puedes usar uno de los comentarios ya mencionados o uno nuevo.

4. ¿Cuál consideras que es el mejor comentario de todos?

5. ¿Cuál consideras que es el peor comentario de todos?

Favor de pegar aquí los links de las publicaciones donde encontraste los comentarios para responder el cuestionario:

Extractos clave de transcripciones

Los siguientes extractos constituyen una selección representativa de las intervenciones más relevantes de ambos focus groups. Se presentan organizados por sesión y por participante, conservando las marcas temporales del registro original cuando están disponibles. Los nombres reales han sido sustituidos por códigos de participante para preservar el anonimato.

Focus Group I (FG-I)

Pregunta de apertura (Moderadora): «Después de ver el video “¿Qué es diversidad?”, ¿qué opinión les genera el tema?, ¿qué opinan sobre cómo se habla de diversidad en nuestra sociedad?»

Jorge (3:36–3:50): «Y aunque parezcan empresas que son responsables, que proponen esto, creo que falta mucho todavía, para que realmente haya un respeto a la diversidad y que haya una integración como tal, porque quizá algunas sí tienen, distintos o distintas personas, pero no están involucradas en cuestiones importantes, en decisiones importantes en las empresas, en las instituciones.»

Nora (5:15–5:39): «Enfrentan este choque, de que de repente nosotros, como somos generaciones diferentes, chocamos con lo que los alumnos o los compañeros o las personas que nos rodean traen estas tendencias, ah, es que soy yo no binario y por ejemplo, a mí en especial, este tema del no binario y del que no termina con a, o termina con o y le tengo que decir con e, me cuesta mucho trabajo, la verdad.»

Kristy (6:20–6:41; 8:15): «Estaba viendo aparte las personas con discapacidad, a veces nosotros mismos los limitamos a ellos a realizar ciertas actividades sin darnos cuenta de que son capaces de muchas cosas, no solamente por el hecho de no poder caminar o de no escuchar, o de que no tengan

un brazo, me ha tocado ver en algunas empresas donde sí los incluyen y realizan sus actividades, sus tareas muy bien, o sea, lo que tienen que hacer. [...] Existe mucha subcultura, o sea, algo que no se ha trabajado de una manera consciente para que ellos puedan realizar su vida plena, igual que los demás.»

Dina (9:02–9:11): «Pues aceptar cualquier tipo de condición de las personas, poder aceptar a cualquier tipo, ¿no? Entonces, creo que me ha tocado a mí algunas instituciones que de verdad están haciendo el esfuerzo por adaptar este tipo, aunque muchas no saben realmente lo que es la definición como tal, pero tratan de hacer, ¿cómo se dice?, ese ajuste, adaptarse a las nuevas generaciones, que ellos no sepan realmente como lo que es, ellos nacieron con esto.»

Pregunta de seguimiento (Moderadora): «¿Entonces, de qué trata la relación entre diversidad y educación?»

Olga: «Pues de respetar. Tengo un alumno que es muy inquieto y otro niño que tiene un problema y le dan pastillas para controlarlo, entonces, hubo una situación en la semana que lo tuve que conscientizar y ponerlo en los zapatos del otro niño. El otro niño, por el medicamento que toma, se queda dormidito, pero así sentado. Yo no lo molesto, porque sé que tiene una condición diferente de los demás. Entonces, Eduardo, el segundo niño, agarró una bola de papel y se la aventó y lo pegó aquí [en la cara] y de lo dormido que estaba el niño, ni siquiera se despertó. Entonces, yo me molesté mucho y sí llegué a gritarle por la impotencia de la acción que estaba haciendo él en contra de su compañero, y él también se me puso al brinco, [me dijo] no me grite, y ya me lo traje para la mesa y estuve como aproximadamente 40 minutos platicando con él, bajé tantito el coraje que tenía y yo le dije, Eduardo, ¿qué pasaría si tú fueras Raúl?»

Coral (19:49) [*Contexto: la participante relató una experiencia en la Ciudad de México durante un trámite administrativo*]: «Señorita, ¿usted no es de aquí? ¿De dónde es? —De Culiacán— Su acento es diferente. Todos los licenciados se portaron muy bien, pero las secretarias, las muchachas, no. Tu trámite va a tardar tres días en salir, me dijeron, a ver qué dice el licenciado. Llegó el licenciado, y me dijo: váyase a comer y ahorita va a estar listo su trámite, y yo me quedé, por

qué serán los cambios así. Y me fui al restaurante y todo igual, las meseras me trataban mal, te ignoraban, y uno es así, normalita. Y una cosa es, que eso también influye mucho, porque a como nosotros nos vestimos y como somos aquí es muy diferente a como se visten ellas. O sea, cuando vamos nosotros han de decir que parece que vamos a una fiesta, de lo sencillo que se visten ellas.»

Focus Group II (FG-II)

JQ1: «Tenemos un concepto de las tradiciones con respecto a esto que todavía se tiene que erradicar. Tenemos comunidades escolares en donde todavía incluso los mismos que ya tenemos el previo conocimiento de estos movimientos, lo voy a llamar de esa manera, que son muy saludables, son muy sanos, todavía los están estigmatizando, todavía los están erradicando. Cuando ya tenemos, ya deberíamos estar adaptados, acostumbrados a que esto es una normalidad, pero sobre todo a reconocer los valores. Yo creo que eso sería lo más importante aquí.»

GL6: «Casi siempre se presenta la discriminación cuando una persona habla una lengua indígena, y no solo por hablar la lengua indígena, sino también por cómo se ve, ¿no?, que es indígena o es india por su falda, sus trenzas, por su apariencia, su color de piel, entonces, lamentablemente existe eso, o sea, la juzgan, y gracias a que la juzgan, la persona no es como es, no es su forma de ser, la forma en la creencia, o la religión, o la forma que trae de allá, de la sierra, del rancho, etcétera, etcétera, a como llega a la ciudad, ya se cierra, ya se priva, y ahí es cuando se van perdiendo la tradición de las lenguas, y futuras generaciones ya no llegan a conocer sobre ello.»

LU3: «Pues me tocó un grupo muy bueno, ¿no?, ahorita, gracias a Dios, donde estoy estudiando, nosotros tenemos un compañero así, compañero sordomudo, igual nosotros como grupo, creo que el viernes ya van a ser las primeras clases que nos van a dar, para nosotros podernos comunicar con el compañero, y yo creo que eso, así es, nosotros vamos a tomar, bueno, solicitamos como grupo que nos enseñaran, porque a nosotros nos gustaría comunicarnos con él, para que el día de mañana, que podamos integrar, comunicarnos, alguna tarea, somos grupo, pues, y nosotros solicitamos eso, y yo creo que eso también debe de comentarlo en las escuelas, porque realmente, yo donde he ido,

los maestros no tienen esa capacidad, es muy rara en la escuela, que tienen la tolerancia para un niño que dicen, ah, es que es diferente, y lo tratan diferente.»

GZ11: «Hay mucho machismo todavía, tú lo comentas, en el caso, hablando un poquito, siguiendo esa misma línea, mi mamá vende calzado de talla grande para mujer, entonces, por ende, van los chicos-chicas, y al principio, iban así como con temorcito, y tengo la ventaja, o sea, de que mis papás son de una mente muy abierta, a pesar de ser criados de que “sabes leer y escribir, ok, ya, tú te vas a la cocina y tú sigues estudiando, sírvele al hombre” de esa cultura. . . Por el otro lado de la diversidad, ahorita comentaban de lo que es el lenguaje, en la escuela donde van mis hijos, traen muy arraigado lo que es la inclusión, este compañero de mi hija que tiene autismo, hay un niño que es sordomudo el niño, hasta la fecha, y nos da mucho gusto, esto ahí se sabe, la inclusión, porque al principio, él tiene dos años ya en la escuela, y recién entró el niño, y así, él solito, porque ya traía ese estigma, de que nadie me habla, que hicieron los maestros, a ver, no, fue salón por salón, y preséntate, entonces ahorita qué están haciendo, les están enseñando a los niños el lenguaje de señas, es escuela pública, de hecho el lunes es homenaje especial, él va a dirigir el homenaje.»

Pregunta de seguimiento (Moderadora): «¿La belleza importa?»

GL6: «Sí, mucho. Mucho. Tu apariencia para que te den un puesto laboral, un lugar, lo que sea, si te ves bien, te lo dan. Pero si vienes desarreglada, no te ves presentable, no te peinaste, incluso si no te maquillaste, no te tratan bien. De hecho, sí, aunque traigas un diez. Sí, aunque traigas un diez, si no eres bonita, no te van a dar la atención. Sí.»

Moderadora: «Te ves mejor, cómo te ves mejor. ¿Cuál es esa idea de belleza?»

GL6: «La del cuerpo, el maquillaje, el pelo arreglado, las uñas, la joyería, el perfume. El cuerpo.»

AC10: «Sí. Y ya pasé por esa etapa. Pero, ¿qué es verse bien? ¿Cuál es el estereotipo de belleza? Creo que nos podemos centrar en el de eurocentrista. La belleza es eurocentrista, blancos, altos, rubios, castaños, como sea, pero blancos, con facciones finas. Exactamente.»

GL6: «Me dijo, oye, pues la verdad, tienes un currículum muy bonito, tienes mucha experiencia, pero no te puedo contratar, porque tienes el cabello [el que tenía entonces, mi cabello de color naranja, muy bonito. La verdad, estaba bonito]. Entonces me dijo, no te puedo contratar, porque tu color de cabello va a distraer a la gente y la gente aquí viene a comprar y, no sólo es tu cabello, tienes un rostro bonito y pues aquí no se viene a noviar ni a hacer amigos, aquí se viene a trabajar, entonces aquí no es.»

JR4: «Oye, a mí también me pasó un caso. Conocí a un muchacho y me preguntó, oye, ¿de dónde eres? Vivo en Culiacán le dije. Me dijo, mándame una foto de cuerpo completo, haz de estar bien bonita, bien operada, y yo me miraba y decía ay, porque es lo primero que te preguntan, que tan... y yo, pues tengo el pelo negro y a la cintura, pero es que con decir que eres de Culiacán, ya.»

JQ1: «Incluso, ese comentario, no escondas tu cara, ¿qué nos está diciendo? Todos los que no tienen esta figura, esta forma, escóndanse, están feos.»

GR5: «De hecho, hay inseguridades que tú ni siquiera sabías que tenías, o no te habías notado, es más, ni siquiera lo habías dicho, ah, esto es una realidad. Pero surge mucho en un círculo social donde te dicen, ay, es que tienes esto. Llegas a tu casa, te paras frente al espejo y es cierto, mira, estoy bien cachetona, ya me quiero quitar los cachetes, es que me dijeron que parezco inflada, cuando tú no te veías así. Influye mucho las personas con las que te juntas, tu círculo social.»

Glosario de términos TTF utilizados en la tesis

El Marco de Traza y Trayectoria (TTF, *Trace & Trajectory Framework*; Escobar L.-Dellamary 2026a; Escobar L.-Dellamary & Peinado Beltrán 2026) es un marco teórico en desarrollo que extiende la tradición enactivista. La presente investigación utiliza un subconjunto acotado de su vocabulario como herramienta analítica complementaria (véase la sección 3.1.4 para su fundamentación). Este glosario incluye únicamente los términos TTF que aparecen en el texto de la tesis, con definiciones orientadas a su uso empírico en esta investigación. Para una exposición completa del marco, consúltense las referencias originales.

La columna «Sección» indica dónde se introduce o utiliza cada término por primera vez en la tesis.

Tabla 1: Glosario de términos TTF utilizados en la tesis.

Término	Definición	Sección
Hilo ($\{\tau\}$)	Camino de significado estabilizado por uso repetido dentro de un entorno navegacional. Un hilo no es un «tema» ni una «creencia» almacenada, sino una ruta disponible cuya estabilidad depende de la frecuencia con que ha sido navegada y del costo de mantenimiento que requiere. Ejemplos en la tesis: $\{\tau_{\text{declarativo}}\}$ (el camino del discurso inclusivo que los participantes activan en contextos formales), $\{\tau_{\text{diversidad_como_conflicto}}\}$ (el camino que conceptualiza la diversidad como amenaza o choque).	3.1.4
Trayectoria ($\{t\}$)	Movimiento real de un agente a través del entramado de hilos disponibles. Cada evento de significación es una trayectoria: lo que un participante construye durante una intervención en el focus group, lo que un estudiante navega al responder la EMCAM, lo que un usuario de redes sociales recorre al producir un comentario. La trayectoria <i>es</i> el significado: no lo codifica ni lo transporta, sino que lo constituye.	3.1.4

Término	Definición	Sección
Configuración interaccional	Conjunto de condiciones contextuales que determinan qué hilos están disponibles y a qué costo pueden navegarse. Cada situación comunicativa configura un espacio navegacional particular. En esta investigación, las diferencias entre los resultados de la EMCAM, los focus groups y la observación gestual se interpretan como efectos de distintas configuraciones interaccionales, no como inconsistencias de los participantes.	3.1.4, 4.6.3
Geometría de costos navegacionales	Distribución asimétrica de costos para navegar distintos hilos dentro de una configuración interaccional. La colonialidad opera como una geometría de costos donde los hilos hegemónicos son de bajo costo (se navegan sin esfuerzo) y los contrahegemónicos son de alto costo (requieren inversión energética adicional).	3.1.4, 4.6.3
δ_{DR} (costo de mantenimiento)	Inversión energética necesaria para sostener un hilo activo en una configuración dada. Los hilos hegemónicos tienen bajo δ_{DR} porque el entorno los sostiene; los contrahegemónicos tienen alto δ_{DR} . Ejemplo: usar lengua indígena en contexto universitario requiere alto costo de mantenimiento; usar español no requiere inversión adicional.	3.1.4

Término	Definición	Sección
Umbral de visibilidad ($\bar{\zeta}$)	Punto por debajo del cual una significación opera sin que el agente la perciba como tal. No equivale a «inconsciente» (psicoanálisis) ni a «implícito» (psicología cognitiva); es una propiedad estructural del terreno navegacional. Los hilos de deuda colonial (Factor 3, EMCAM) operan parcialmente bajo este umbral: el agente no los percibe como coloniales sino como aspiración legítima.	3.1.4, 4.6.3
σ (acceso epistémico)	Modo en que el agente se relaciona con los hilos disponibles. Tres modos principales: <i>automático</i> ($\sigma \leftrightarrow$): navegación sin reflexión explícita, predominante en EMCAM; <i>deliberado</i> ($\sigma \uparrow$): reflexión sobre los propios hilos, intermitente en focus groups; <i>retracción</i> ($\sigma \downarrow$): retirada ante tensión percibida.	3.1.4
λ (granularidad)	Escala de resolución a la que se configura la estructura informacional. Desde λ_{phen} (fenomenológica: experiencia directa de grano fino, como la textura de un gesto) hasta λ_{meta} (meta: configuraciones abstractas como políticas institucionales).	3.1.4

Término	Definición	Sección
Refracción tra- yectorial	Capacidad de desviar una trayectoria sin romper el hilo que se navega. A diferencia de la resistencia como oposición frontal, la refracción opera como desvío sutil: modificación del ángulo sin generar el costo de una confrontación directa. Documentada en reformulaciones y matices durante los focus groups.	3.1.4
Jalón de pertenencia ($\mathcal{M}(\Theta\text{-pull})$)	Fuerza navegacional del deseo de pertenencia, capturada por la geometría del espacio interaccional. Puede canalizarse hacia la reproducción (ajuste prosódico como pertenencia que exige subsidio colonial) o hacia la transformación (inclusión activa como pertenencia que amplía condiciones navegacionales).	3.1.4, 4.6.3
Geometría extractiva	Configuración interaccional constitutivamente asimétrica donde ciertos agentes subsidian la coherencia del sistema sin que el subsidio alcance su umbral de visibilidad. Reconceptualización de la colonialidad: no un contenido (creencias coloniales) sino una geometría (distribución asimétrica de costos y beneficios navegacionales).	4.6.3

Término	Definición	Sección
Patrón estabilizado (<i>P</i>)	Configuración colectivamente estabilizada por navegación repetida de múltiples agentes. Ejemplo: las metáforas bélicas sobre diversidad en el corpus digital no son invenciones individuales sino patrones navegados colectivamente porque el terreno los hace fácilmente transitables.	3.1.4
