

# ***Acompañar el desarrollo de la literacidad académica de universitarios indígenas***

KARLA SUSANA LOMBARDI GONZÁLEZ  
JUAN CARLOS SILAS CASILLAS\*

**Resumen:** *se muestra una propuesta didáctica que tiene como finalidad facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura académicas en estudiantes universitarios indígenas provenientes de diversas culturas originarias de México. Se parte de la experiencia de acompañamiento desarrollada en un espacio dedicado ex profeso al interior de una institución de educación superior privada, urbana y no intercultural, que el imaginario colectivo denomina coloquialmente “tradicional”, por ser el tipo de universidad más conocido por la población. La intervención que fue el medio para poner en práctica la propuesta didáctica fue bien valorada por sus actores fundamentales (estudiantes y facilitador) y demostró ser efectiva en el desarrollo de la literacidad académica.*

**Palabras clave:** *literacidad académica, educación intercultural, estudiantes indígenas, intervención educativa, lectura y escritura.*

**Abstract:** *the chapter presents a didactic proposal aimed at facilitating the development of academic reading and writing in indigenous university students from different native cultures of Mexico. The proposal consists of an experience of accompaniment that takes place in a specially designed space within a private, urban, non–intercultural institution of higher education that the collective imaginary colloquially calls “traditional” because that is the type of university that the population is most familiar with. The intervention that served to implement the didactic proposal was evaluated favorably by the key actors (students and facilitator) and showed its effectiveness in developing academic literacy.*

• Los autores forman parte del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

***Key words:*** *academic literacy, intercultural education, indigenous students, educational intervention, reading and writing.*

La propuesta didáctica que se comparte en este texto se nutre, desde lo empírico, de una experiencia de acompañamiento cercano a estudiantes indígenas de nuevo ingreso en una universidad<sup>1</sup> urbana no-intercultural. Desde el componente teórico conceptual, en lo fundamental abreva de las ideas de los nuevos estudios de literacidad (NEL) y los conceptos que Virginia Zavala y Graciela Herrera han desarrollado en los textos que sintetizan el desarrollo de la literacidad con integrantes de poblaciones indígenas. La sistematización del trabajo con los jóvenes de pueblos originarios se ha reportado en otros espacios académicos. En este capítulo, con la finalidad de mostrar de manera esquemática la intervención y proponer sugerencias para el trabajo con estudiantes indígenas universitarios, se presentan solo para resaltar de forma testimonial los procesos y los resultados.

La propuesta de acompañamiento a estudiantes universitarios indígenas en la lectura y la escritura académica parte de: a) reconocer que los alumnos, por su condición de origen y costumbres arraigadas en su localidad, tienen características culturales diferenciadas a la mayoría de la población estudiantil, y se evidencian en las formas de aprender, entender y concebir el mundo que les rodea (Herrera, 2007); así, la intervención procura mirar el contexto de la diversidad cultural y dialogar con ella; b) entender, desde el acompañamiento, el contexto situado en que el alumno va introduciéndose al mundo académico a través de las nuevas estructuras lingüísticas que demanda el estudio de su disciplina (Zavala, 2009). En este punto, es trascendente encontrar las formas conducentes para que el acercamiento del estudiante universitario indígena a la cultura académica no choque con su cultura originaria sino que se construya un puente de estrategias inclusivas

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

para la comprensión y el conocimiento de estructuras con referencia a lo suyo; y c) definir el rol del facilitador en el acompañamiento como un agente mediador en los procesos de aprendizaje, que se determina por el acercamiento a las distintas culturas y las maneras de intervenir según las condiciones específicas del estudiante.

Como se indicó líneas atrás, los elementos señalados tienen su fundamento en los NEL, cuyos preceptos funcionan en este caso como principios guía en la propuesta de acompañamiento, donde se concibe a las prácticas sociales cotidianas como elementos que transcurren al pasar de la oralidad a la escritura, y de la escritura a la oralidad (Hernández, 2019); ello abre un panorama mucho más amplio que permite comprender el diálogo no solo en el contenido del mensaje comunicativo sino también en las formas en cómo se estructura y codifica para ser transmitido.

En este sentido, las culturas originarias, que se han caracterizado como orales, van formando en sus integrantes un esquema comunicativo propio que no es ajeno al estudiante indígena universitario. Se trata de formas específicas de pensamiento y transmisión comunicativa que no están disociadas de la escritura sino que funcionan de manera complementaria. Ambas, la oral y la escrita, propician vías para actuar en el mundo social y relacionarse con los otros en lo cotidiano (Herrera, 2007). En un espacio académico, el intercambio de ideas, ya sea que parta de una estructura oral a una escrita, o viceversa, se complejiza y presenta retos a los estudiantes indígenas, quienes deben hacer un esfuerzo notablemente superior al de sus compañeros. En esta dinámica intervienen saberes y paradigmas que muchas veces generan tensiones, tanto en la interacción como en los aprendizajes.

Para decirlo de otra forma, si queremos comprender la naturaleza de este fenómeno de complementariedad comunicativa, buscando favorecer los aprendizajes de sus protagonistas, es necesario reconocer que, dentro del espacio de acompañamiento académico de lectura y escritura, intervienen dos culturas: oral, en la que los grupos étnicos han sido formados, y escrita, que domina en la educación occidental. La diferencia entre ambas tradiciones culturales radica en los procesos de pensamiento heredados históricamente, que conforman lógicas situadas de aprender y comunicarse.

La trayectoria personal y colectiva de los estudiantes indígenas ha marcado una manera diferente de aprender y comprender cómo se dan los procesos de aprendizaje. El estudiante proveniente de algún pueblo originario construye una vía propia para acercarse a los procesos de escritura y lectura que se dan en entornos escolarizados, y debe confrontarlos con los suyos propios, basados en la oralidad. Así, se da un diálogo entre las lógicas de pensamiento: propia y escolarizada; la primera, sustentada en lo que ha conocido y valorado por años, y la segunda, correspondiente a la mecánica proveniente de la convención escolástica (Herrera, 2007).

Lo anterior implica comprender dos vertientes relacionadas en el desarrollo de la literacidad: ideológica y cognitiva. La primera, ayuda a entender la naturaleza sociocultural de la literacidad, que se asocia a prácticas sociales de poder y dominación (Street, 1995). Esto se refiere a que la función de la lectura y la escritura cobran sentido dentro de una institución académica a través de textos que reflejan un pensamiento asumido como válido por grupos científicos que toman decisiones en el saber y en cómo hacer ciencia.

La forma de organizar el conocimiento en las universidades occidentales modernas es por medio de las disciplinas académicas que “limitan sus fronteras, su lenguaje y sus conceptos propios [...] en relación con las otras y [...] se pueden convertir en una especie de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su disciplina” (Morin, 2002, p.110). En estas circunstancias, el acompañamiento académico de la lectura y la escritura resalta la necesidad de identificar posturas que dan sustento al texto, para escrutarlo y comprenderlo desde la posición del estudiante, y el significado que tienen tanto el contenido como la forma del texto para el joven alumno.

La segunda vertiente relacionada con el desarrollo de la literacidad se refiere al conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas que pueden irse aprendiendo, independientemente de los marcos culturales de donde provenga el alumno (Aimes, 2002). Ambas tendencias son consideradas esenciales para tomarse en cuenta en la dinámica del acompañamiento, como elementos que participan en el descubrimiento y desarrollo de estrategias para la lectura y la escritura académicas. En este sentido, se abre la posibilidad de reconocer que dentro del

aprendizaje existen distintos saberes y formas de pensar que construyen sus signos lingüísticos, conceptos particulares y propias formas de leer el mundo.

Por otro lado, para cerrar este segmento introductorio, es necesario resaltar la importancia de comprender desde una visión más amplia al *sujeto letrado* (Gee, 1991), no solo con las habilidades para adquirir un sistema de símbolos sino también con la capacidad de incorporar distintos lenguajes y discursos, los que se aprenden en casa y aquellos que se adquieren en los grupos sociales. Desde esta perspectiva, se consideraría que un joven es un estudiante letrado en el momento en que sus prácticas para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica estén orientadas no solo a dominar el sistema de escritura que demandan los cánones científicos sino también a reconocer el conjunto de valores, creencias y prácticas que están implícitas y son esenciales para adquirir discursos sociales específicos para moverse en el campo de su profesión (Gee, 1991, como se citó en Hernández, 2019). Es decir, comprender las maneras de leer y escribir, cómo y para qué se usan, con quién y en qué contexto. Formas que “articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas” (Zavala, 2009, p.25).

Lo señalado hasta ahora permite ver los lineamientos que orientan la propuesta para acompañar el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios. La finalidad de este texto es mostrar, de manera esquemática, la experiencia de acompañamiento con los muchachos indígenas universitarios, resaltando su elemento distintivo en relación con otras intervenciones: parte de las características culturales de cada estudiante y, con base en ello, destacar los elementos y dinámicas que conforman un acompañamiento para el desarrollo de las habilidades de literacidad académica.

El texto se organiza con los siguientes apartados: 1) el planteamiento inicial para abordar la práctica del acompañamiento, en donde se muestran los focos de atención para acompañar a los estudiantes indígenas universitarios en los procesos de literacidad; 2) los distintos tipos de ambientes en interacción que favorecen para la toma de decisiones; y 3) el proceso didáctico que permite potencializar el desarrollo de la literacidad. Por último, una vez que se expusieron el acompañamiento,

los ambientes y el proceso didáctico, se comparten algunas reflexiones sobre los elementos a tomar en cuenta en el proceso del acompañamiento a estudiantes indígenas universitarios.

## PLANTEAMIENTO INICIAL PARA ABORDAR EL ACOMPAÑAMIENTO

Los actores que tienen mayor incidencia en la práctica del acompañamiento en espacios universitarios convencionales son: los estudiantes indígenas universitarios, el facilitador y la institución educativa. Cada uno tiene tareas específicas y compartidas para favorecer el desarrollo de la literacidad, que es preciso reflexionar. La intención es conocer la congruencia o divergencia de sus acciones en cuanto a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura académica frente a la diversidad cultural.

La reflexión individual y colectiva en este primer momento del acompañamiento da la pauta para conocer lo que enfrenta cada uno de los actores, de acuerdo con sus percepciones, culturalmente influidas, sobre las prácticas de lectura y la escritura académica. Este momento se identifica como esencial para tomar decisiones y definir las maneras en que se abordará la facilitación, según las características del alumno que se pretende acompañar.

La reflexión se inspira en las ideas de Vinatier y Altet (2008) sobre las *formas de pensar, relacionarse e intervenir* de cada uno de los actores:

- Formas de pensar: las maneras de aprender, la información que se posee, las mediaciones que se utilizan, la apropiación de saberes, el diálogo con su identidad, su cultura, su actuar cotidiano y la relación con el mundo.
- Formas de relacionarse: cómo los participantes interactúan y se comunican entre ellos: códigos lingüísticos predominantes orales o escritos, el uso de palabras y conceptos, quién dirige o predomina en la comunicación, los rasgos que definen el trato y el acercamiento con el otro, aperturas y limitaciones en los temas que se abordan, normas, acuerdos y recursos lingüísticos utilizados.

- Formas de intervenir: son las actividades definidas que tienen que ver con las acciones, los propósitos, las guías, las indicaciones, las evaluaciones, los materiales, las dinámicas, los procedimientos, las secuencias, las experiencias y los recursos.

Queda claro que estas tres formas (pensar, relacionarse e intervenir) son determinantes en la manera en que el estudiante, el facilitador y los actores institucionales participan en el acompañamiento. Por tanto, en este primer momento, la tarea de reflexión compete más al facilitador, para comprender al estudiante indígena en su diversidad cultural, y los apoyos institucionales sobre ellos se convierte en un elemento que necesariamente guiará el rumbo de las acciones de acompañamiento en literacidad.

A continuación, se muestran algunas preguntas que pueden ser un detonante para reflexionar en cuanto a las formas de pensar, relacionarse e intervenir de los estudiantes indígenas, el facilitador y la institución en el desarrollo de la literacidad académica.

## **Del estudiante**

Formas de pensar:

- El estudiante, ¿parte de su información escolar para abordar los textos académicos?
- La concepción de sí mismo (de su cultura frente a lo académico), ¿obstaculiza o apoya a la comprensión de los productos académicos solicitados por sus profesores?
- La comprensión textual, ¿parte de su forma de pensar como perteneciente a un grupo étnico?
- ¿Se considera un estudiante crítico frente a los contenidos y las estructuras académicas, o toma una actitud pasiva/colonizada?
- ¿Reconoce la diferencia estructural lingüística en referencia a su propia lengua?
- ¿Asume estas diferencias como riqueza u obstáculo para el aprendizaje?

### Formas de relacionar:

- ¿Utiliza los saberes cotidianos como mediadores para adquirir habilidades de lectura y escritura?
- ¿Usa recursos lingüísticos de su tradición cultural para comprender los discursos académicos?
- ¿Utiliza el recurso de la oralidad como un factor mediador para la comprensión textual?
- ¿Identifica las problemáticas de comprensión y redacción textual como una oportunidad para relacionarla con otros conocimientos?
- ¿Interviene la memoria histórica como un recurso para apropiarse de lo nuevo?
- ¿Utiliza experiencias de *los otros* (compañeros) para entender los contextos textuales?

### Formas de intervenir:

- ¿Asocia las ideas o concibe ideas aisladas de un contexto?
- ¿Busca involucrarse en proyectos universitarios que impliquen la lectura y la escritura?
- Sus propósitos de escritura, ¿se vinculan con temáticas relacionadas con su experiencia o su cultura?
- ¿Problematiza los contenidos frente a la relación de sus conocimientos culturales? ¿los enriquece?
- ¿Tiene claros los propósitos de los productos de lecto-escritura que le solicitan los profesores?

### Del facilitador

#### Formas de pensar:

- El facilitador, ¿parte de concebir al alumno indígena como carente de habilidades y en desventaja frente a la población homogénea de estudiantes universitarios, o concibe al estudiante indígena como poseedor de una riqueza cultural para el desarrollo de la literacidad?

- El facilitador, ¿parte del conocimiento del estudiante o de sus propios conocimientos?
- ¿Sus acciones y opiniones están rodeadas de juicios y percepciones personales frente a lo que debe ser y hacer académicamente, o procura estar libre de prejuicios para lograr una relación más estrecha con sus formas de pensar?

Formas de relacionar:

- El discurso del facilitador, ¿va más enfocado a lo que debe hacer el estudiante?
- ¿Utiliza los recursos lingüísticos de la cultura del estudiante para apoyar la facilitación?
- ¿Domina el discurso del facilitador en la práctica del acompañamiento, o da apertura a que el alumno dialogue y comprenda a partir de su propia oralidad discursiva?
- ¿Se dirige a ellos como sujetos colonizados, o apropia distintos discursos para la comprensión de distintas literacidades?

Formas de intervenir:

- ¿Utiliza una planeación para el acompañamiento, o permite que la dinámica se construya en el proceso?
- ¿Evalúa de acuerdo con la calidad del producto solicitado por los profesores, o toma en cuenta los procesos que involucran los saberes del estudiante para desarrollar la literacidad?
- ¿Identifica los objetos y materiales que favorecen?

## **La institución**

Formas de pensar:

- La institución, ¿concibe al alumno con capacidades inferiores a las de los alumnos homogéneos?

- ¿Reconoce las características diferenciadas de las formas de aprender de los estudiantes indígenas, sobre todo frente a la textualidad académica y disciplinar?

Formas de relación:

- ¿Se involucra con el estudiante solo con actividades culturales transversales (orales o escritas) impuestas por la misma institución?
- ¿Favorece los espacios de acompañamiento crítico para el desarrollo de la literacidad?

Formas de intervenir:

- ¿Evalúa a los alumnos con los mismos criterios de razonamiento verbal y de escritura que toda la población universitaria?
- ¿Apoya el tránsito de los estudiantes en el desarrollo de la literacidad en su disciplina académica?

Estas preguntas buscan provocar la reflexión para una toma de decisiones pertinente para acompañar a estudiantes indígenas universitarios. Contar con respuestas robustas a estos cuestionamientos apoyará al facilitador a darse cuenta de la forma en que los distintos actores pueden asumir el acompañamiento. Esto puede tener dos resultados importantes: 1) influir en la manera en que los actores centrales (alumno y facilitador) plantearán el acompañamiento, y 2) potenciar la determinación conjunta de lineamientos institucionales para la atención a estudiantes indígenas. Aunque el segundo está fuera del objetivo de este texto, ya que la intención es mostrar cómo los dos actores centrales (estudiante y facilitador) pueden desarrollar un trabajo significativo, se señala como un elemento a ser considerado por su posible impacto en la vida institucional y el reconocimiento de que el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios es una tarea central, más no exclusiva del facilitador, sino que implica la congruencia de *formas de pensar, relacionar e intervenir* de los distintos actores que participan. Así, acompañar a un estudiante indígena universitario requiere evitar la construcción irreflexiva de

instancias institucionales que asumen la facilitación de la literacidad de forma homogénea y, más bien, necesita una constante reflexión crítica y apertura para tomar decisiones antes, durante y después del proceso de acompañamiento.

## PREPARAR EL AMBIENTE

Para una intervención significativa, también es trascendente pensar en el entorno que se organiza para facilitar el desarrollo de la literacidad con estudiantes indígenas. Se pueden identificar, a partir de las reflexiones anteriores, diversos tipos de ambientes caracterizados por la función y la acción que realizan los actores centrales (estudiante y facilitador) en cada uno de ellos. Estos son: a) ambiente de la facilitación; b) ambiente del espacio físico y material donde se llevan a cabo las tareas del acompañamiento; y c) ambiente situacional del estudiante indígena frente a su disciplina académica. La toma de decisiones girará en torno a descubrir cómo están organizados para enumerar funciones, lineamientos y acciones claves para abordar el acompañamiento respecto al desarrollo de una literacidad inclusiva y dinámica para el dominio de la lectura y la escritura académicas-disciplinares.

En la figura 3.1 se muestra cómo se organizan jerárquicamente estos ambientes para tomar decisiones estratégicas relacionadas con la dinámica de la lectura y la escritura académicas del estudiante indígena universitario. La figura 3.1 se lee de manera más fluida si se inicia del vértice superior hacia abajo, y muestra que se parte de una reflexión conjunta entre alumno y facilitador acerca de las características del ambiente cultural y del aprendizaje académico-disciplinar del estudiante indígena. Lo anterior permite una toma de decisiones conjunta sobre los materiales y el espacio físico de uso y el ambiente interno de la facilitación. El respeto a las diferencias en lo lingüístico, cognitivo y sociocultural será clave en el éxito de una intervención que resalta el encuentro con la palabra escrita en su formación escolar.

En este sentido, más allá de concebir al *ambiente* como escenarios previamente planeados y construidos con estrategias diseñadas para lograr ciertos fines, se conciben como campos de acción donde interactúan entre sí diversos recursos, ya sea materiales, cognitivos,

**FIGURA 3.1 JERARQUIZACIÓN DE LOS AMBIENTES PARA LA TOMA DE DECISIONES EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD**



lingüísticos o culturales, para que se tomen libremente (ya sea por el facilitador o por el estudiante) en el momento del acompañamiento como elementos estratégicos para la comprensión de la lectura y el desarrollo de la escritura.

### **Ambiente situacional del estudiante indígena frente a su disciplina académica**

Como se ha señalado párrafos arriba, el ambiente situacional del estudiante indígena constituye el vértice superior del modelo gráfico y tiene un papel fundamental en la comprensión de la práctica de acompañamiento en literacidad que se muestra en este texto. Este se conoce a partir de la propia experiencia del alumno cuando debe hacer frente a las exigencias de la comprensión y la elaboración de textos académicos que corresponden a las características de la disciplina. Se resalta esto debido a que no es lo mismo leer textos sobre jurisprudencia, teorías del aprendizaje o dinámica de fluidos. Algunas ciencias, al ser nomotéticas o ideográficas, dependiendo de su naturaleza, presentan retos diferentes a los alumnos. A guisa de ejemplo, se resaltan algunos

comentarios de estudiantes, mismos que tienen únicamente la función de compartir las reacciones y reflexiones de los estudiantes al estar trabajando en los ambientes de aprendizaje. Con el fin de guardar la confidencialidad, en las transcripciones se codifica con la letra F al facilitador y con la E a los estudiantes.

E: Sí, es que la otra vez le decía a mi maestra: nosotros tenemos que hacer doble trabajo, por ejemplo, no dominamos bien el español, bueno, hablamos lo más básico, y también la escuela de la comunidad no es como la de ustedes. No todos mis maestros comprenden.

La tarea del facilitador frente a una situación como la que expresa el estudiante indígena en la viñeta requiere sensibilidad ante el fenómeno, así como la capacidad de adecuarlo a su práctica. Le demanda valorar si sigue con la ruta de acompañamiento marcada, o plantea cambios de común acuerdo con el estudiante. En esta situación, el facilitador deberá:

- Identificar que hay dos procedencias culturales: 1) la lectura y la escritura académicas como competencias comunicativas, vinculadas a saberes situados académicamente y a disciplinas que están regidas por una comunidad científica que utiliza géneros textuales para la comunicación; 2) la del alumno procedente de pueblos originarios, que trae consigo experiencias socioculturales, valores y sentires, así como maneras de vivir la realidad desarrollados en otro contexto, que fueron validados por los miembros de esa otra comunidad no-académica.
- Reconocer que ambas procedencias se construyen como prácticas sociales distintas: una arraigada más a la tradición oral y otra a la cultura escrita.
- Identificar que ambas prácticas son relevantes y válidas en el espacio de acompañamiento para dialogarlas y reconocer sus diferencias lingüísticas.
- Tener claro que la tarea del facilitador es identificar los recursos que se presentan en la dinámica del acompañamiento, de los que

se puede echar mano para construir un diálogo sobre, y a partir de, estas prácticas para buscar que sean significativos los procesos para desarrollar las competencias de literacidad.

## **Ambiente de la facilitación**

El ambiente de la facilitación se determina en mayor medida por el papel que desempeña el facilitador, quien cobra sentido en cuanto conoce las características particulares disciplinares, lingüísticas y socioculturales del estudiante. La dinámica de este ambiente se refiere a las estrategias didácticas que utiliza para acompañar las actitudes que tiene frente al estudiante y las normativas que establecen juntos para ordenar cada una de las sesiones.

A continuación, se comparte un diálogo que permite ilustrar en unos cuantos párrafos la esencia del ambiente de la facilitación. En este caso, se trata de una orientación sobre la mecánica de búsqueda de información relevante para una tarea, la selección de los textos que tienen utilidad y la expresión de las ideas en un texto expositivo. La persona que lleva a cabo la facilitación debe realizar esfuerzos conscientes para comprender cuál es la mecánica de pensamiento que está llevando el estudiante, y orientarlo a partir de lo que conoce. Es evidente que este tipo de trabajo requiere mucho más tiempo que prescribir la mecánica “correcta” de realizar las acciones, sin embargo, se ve compensada con un aprendizaje más duradero.

E: [...] y cuando quiero hacer un ensayo o algo. Por ejemplo, cuando me han dejado ensayos, yo los he hecho así: primero investigo, acudo o cito a la página web y me sigo, y a veces ahí lo saco. ¿Sí se puede? Al último pongo la referencia.

F: Muy bien, ¿qué más haces?

E: Investigo, escojo las [ideas] que me sirven para escribir y así para ampliarlas. ¿Sí me sirve así?

F: Sí, muy bien: armas tus ideas, investigas las ideas para argumentar y después ya redactas, pero... ¿Qué hiciste antes de todo esto que me

dices? ¿te acuerdas lo que platicamos la vez pasada? ¿cómo elegiste el tema de tu ensayo?

E: Bueno, de lo que hablamos la otra vez,<sup>2</sup> esa plática me sirvió mucho. Por ejemplo, estoy investigando sobre el ejército EZLN. Estoy de acuerdo con sus objetivos, quiénes participaron y cuándo se empezó y todo eso, y [obtengo] cuatro resultados, ahí saco algunas [ideas] y ahí lo escribo; al último, pongo las referencias así. ¿Está bien?

F: Bien. Nada más no olvides registrarlo dentro del texto, es decir, poner la cita para que después, al final del texto, ir a las referencias completas.

E: A ver...

La participación del facilitador se vuelve relevante en la dinámica del acompañamiento, en la medida en que reflexione su rol desde la situación cultural del estudiante y tome acciones en torno a:

- Cuestionar y desestructurar sus formas de promover aprendizajes, abriendo sus lógicas para entender las diferentes maneras de organizar, para reorientar lo académico a las formas propias del pensar del estudiante indígena.
- Escuchar activamente, en el sentido de hablar menos y escuchar más las ideas y narrativas orales del estudiante, para orientar en las ideas y los productos.
- Orientar en las tareas, más que instruir o dirigir. Esto implica tomar una distancia epistémica, conociendo distintas lógicas de pensamiento para construir caminos nuevos hacia el desarrollo de la lecto-escritura.
- Tomar decisiones de manera conjunta en un ambiente de apertura: definir cuáles son los criterios del acompañamiento que faciliten los roles de cada uno en la dinámica de la sesión (por ejemplo, no

2. En una sesión anterior a la que se relata, el estudiante recurrió a su memoria histórica para expresar ideas para la elección de su tema de ensayo. Las narraciones más significativas se dieron en torno a las vivencias de sus parientes con el EZLN. Desde esta experiencia, la facilitadora propicia la identificación de las ideas esenciales de las narrativas contadas, para ordenarlas según el objetivo comunicativo que quería alcanzar él mismo en la escritura del texto.

se buscará al facilitador para resolver una tarea sino para orientarlo a la comprensión y realización, ofrecer el acompañamiento voluntariamente según sus necesidades de comprensión textual o sus oportunidades de agenda).

## **Ambiente del espacio físico y el objeto material**

El espacio físico y los objetos materiales tienen una carga de representación cultural significativa según el contexto donde se sitúan. Existen objetos que son propios de ambientes académicos. Los libros son un buen ejemplo, en especial cuando se refiere a la comprensión y la producción de la lectura y la escritura. También están los que se relacionan con los ambientes donde ha interactuado o interactúa culturalmente el alumno en sus propios espacios comunitarios. La similitud entre el ambiente presente y el evocado puede marcar una diferencia en el estudiante indígena; el deseo de recibir acompañamiento en un entorno que le recuerda a otro que le es agradable, se ilustra en los siguientes fragmentos:

E1: Este salón me gusta mucho, porque tiene las ventanas muy grandes y puedo ver todo el jardín y los árboles, es como si estuviera allá en Chiapas. Allá está lleno de vegetación.

E2: ¿Podemos ir a las banquetas de afuera a trabajar? Ahí donde está el árbol y casi no pasa gente que haga ruido.

En estos casos, el ambiente físico donde se sitúa la práctica del acompañamiento es significativo para el estudiante, en la medida que esté familiarizado con sus ambientes culturales; a pesar de que se podrá acomodar a cualquier espacio que se ofrece para el acompañamiento, existen algunos que le resultan significativos y propician, por evocar algunos similares a los de su entorno originario, un mayor confort y las condiciones para el acompañamiento. Estos suelen ser aquellos que permiten contacto con la naturaleza, ya sea de forma visual (ventanales que permitan ver árboles o jardines) o físicamente (mobiliario fuera de las aulas). Otra característica es que los estudiantes buscan los espacios que propician el silencio y favorecen la concentración.

Hasta este momento, se han señalado los constitutivos esenciales para plantear y llevar a cabo los procesos de literacidad y así acercarse al diseño de un proceso didáctico situado y diverso en una propuesta para hacer operativa la acción del acompañamiento.

## PROCESOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN AL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

El proceso didáctico no se diseña a partir de actividades preestablecidas por el facilitador o el área institucional que plantea el acompañamiento. Proponer un esquema de acompañamiento en literacidad académica con estudiantes indígenas, a partir de un cartabón homogéneo y homogeneizador, sería un grave error. Es importante iniciar con el diálogo entre los dos actores fundamentales (estudiante y facilitador) y, con base en las necesidades detectadas, acordar un plan de acción flexible y conducente que respete las diferencias culturales, al tiempo que proponga una intervención sólida para el desarrollo de la literacidad, tome los recursos con que se cuenta y los momentos que se presentan como una oportunidad para orientar el proceso.

Por sus características, los recursos que se presentan en la dinámica del acompañamiento con estudiantes indígenas se agrupan en disciplinares, medios didácticos y del estudiante indígena, y se definen y caracterizan de la siguiente manera:

### **Disciplinares**

Se refieren a los productos que solicitan los profesores de las materias que cursan de manera regular los estudiantes. Las características que los definen, se determinan por ser actividades que buscan familiarizar a los alumnos con esquemas de la escritura académica y la comprensión de parámetros textuales que corresponden a la tendencia científica de la disciplina que estudian.

Es importante procurar la comunicación directa entre el facilitador de literacidad y el profesor de las asignaturas regulares. Si no es posible que se produzca de manera directa, al menos puede ser de forma indirecta mediada por el estudiante, ya que en ocasiones los

profesores de las materias de asignaturas suponen que los estudiantes están familiarizados con los códigos lingüísticos y las formas de estructurar los textos académicos que solicitan, cosa que no es necesariamente cierta. La comprensión de textos de una disciplina académica dada suele requerir habilidades específicas y el dominio de códigos lingüísticos que no están de manera sólida en el conjunto de destrezas de los muchachos indígenas, ya que no se plantearon en su formación escolar previa. De este modo, solicitar la participación del estudiante indígena en un debate en clase, con base en la lectura analítica crítica de un texto filosófico o jurídico, sin haber comprendido primero la información, se convierte en un reto formidable que, si no se resuelve, puede envolver al estudiante en una espiral descendente anímica y académica.

El papel del facilitador orienta sus acciones a la urgente necesidad del estudiante indígena de resolver de forma expedita y adecuada la tarea solicitada, y comprender los procesos de la elaboración de dichos productos. Es por ello que este recurso en muchas ocasiones se convierte en un eje importante de motivación para apropiarse de nuevos esquemas académicos, y sirve de guía para definir las actividades subsecuentes.

## **Medios didácticos**

Son los objetos físicos (computadora, cuaderno, pizarrón etc.) que se usan para acompañar y son de utilidad tanto para el estudiante como para el facilitador. Su tarea consiste en ser instrumentos para realizar los productos disciplinares solicitados por los profesores y, a su vez, promover el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información y el medio para realizar las actividades que competen a la lectura y la escritura académicas.

Las problemáticas relacionadas con los medios didácticos, por lo regular, consisten en que algunos estudiantes indígenas que provienen de los bachilleratos comunitarios no están acostumbrados a utilizar la computadora como un medio para la realización de sus tareas, y necesitan adquirir de habilidades para su ejecución; además de que muchos no poseen este recurso, o no tienen acceso a él cuando inician

sus estudios. Una acción positiva es privilegiar el uso del cuaderno como primer instrumento para realizar las tareas. El espacio de acompañamiento tiene también un impacto importante positivo en orientar el desarrollo de las habilidades esenciales para que puedan realizar los productos escritos de forma adecuada.

### **Recursos que posee el estudiante**

Son aquellos objetos, tanto en presencia física o de forma evocativa en la memoria del estudiante, que puede usar en la práctica del acompañamiento, con la finalidad de facilitar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura. Un ejemplo muy sencillo es recurrir a los nombres coloquiales situados en la comunidad de origen de los estudiantes y diferentes objetos o prácticas para establecer relaciones entre lo que ya conoce y nombra desde lo suyo, para contrastarlo con el concepto académico que está comprendiendo. En este proceso, el alumno identifica la existencia de distintas lecturas: las de su comunidad y las académicas o disciplinares, y se abre la oportunidad de reflexionar sobre el origen histórico o la raíz del término utilizado para denominar dicha práctica u objeto que se está estudiando.

Los recursos narrativos que da cuenta el estudiante indígena en el espacio del acompañamiento tienen la función de propiciar procesos cognitivos para comparar, contrastar, definir un término académico, o comprender las ideas de un texto complejo con los propios contextos; estos permiten al estudiante tener un vínculo más dinámico con los contenidos y consigo mismo. Por lo general, en la tarea del acompañamiento el alumno es quien externaliza estos recursos y, en otras ocasiones, el profesor las promueve a través de preguntas.

### **DINÁMICA DEL ACOMPAÑAMIENTO**

La dinámica del acompañamiento es el elemento fundamental del presente capítulo. Sin soslayar la parte del estudiante como el otro actor fundamental, es notorio que el trabajo que desempeña el facilitador tendrá un impacto sobresaliente en el desarrollo de las habilidades de literacidad académica del alumno y, se espera, en el conjunto de

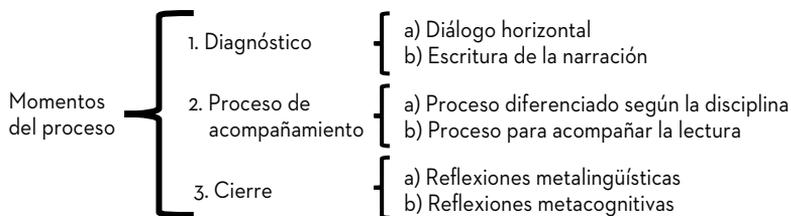
la institución. El acompañamiento se caracteriza por tres momentos didácticos: 1) *el diagnóstico* o etapa de conocimiento; 2) *el proceso de acompañamiento* que se construye entre los dos actores fundamentales y proviene de las necesidades del alumno y de los recursos que se exponen en los intercambios lingüísticos que se manifiesten durante la sesión; y 3) *el cierre*, no como actividad acabada sino como un momento de corte para valorar lo logrado y detonante para articular otros eslabones de la literacidad más complejos. Los tres momentos se exponen en la siguiente figura y se describen en los siguientes párrafos.

### **Primero momento: el diagnóstico**

El estudiante indígena, que por lo regular ha egresado del bachillerato comunitario, no suele estar familiarizado con las formas de evaluar las prácticas de lectura y escritura académica universitaria. En vistas a diagnosticar de manera homogénea y expedita el nivel de competencia que tienen los alumnos universitarios, las instituciones educativas acostumbran tomar instrumentos previamente diseñados para identificar, desde parámetros específicos, la concordancia del desempeño del estudiante con el estándar establecido. Se podría afirmar que estos instrumentos parten de una perspectiva del “déficit”, que buscan perpetuar el discurso hegemónico occidental dentro del contexto académico (Zavala, 2011), en el sentido de que buscan las brechas existentes entre el ideal de desempeño y el nivel alcanzado por el estudiante.

El discurso del déficit “juzga las formas culturales que difieren de las prácticas de grupos dominantes como menos adecuadas, sin haberlas examinado desde la perspectiva de los participantes de esa comunidad” (Zavala, 2011, p.57). La finalidad de estos instrumentos es identificar las carencias, para que, de ahí, el profesor o los expertos diseñen vías de acción para alcanzar ciertas competencias. De esta forma, es evidente que se realizan valoraciones y emiten juicios acerca de las formas culturales y lingüísticas de los individuos (y sus comunidades) desde parámetros diferentes, lo que no permite una comprensión profunda de sus bases y manifestaciones, que redundan en que en la academia se dé un mínimo reconocimiento de los saberes diferentes (Zavala, 2011).

**FIGURA 3.2 MOMENTOS DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO**



La propuesta contraria a estos instrumentos nace de entender, en primer lugar, a los estudiantes como personas motivadas y libres; en segundo, como individuos que han pasado por procesos formativos diferentes a los que ha tenido el “perfil global” del estudiantado, que parten de saberes locales distintos que han sido validados por la comunidad de procedencia; y, en tercero, que podrán transitar sus estudios universitarios si tienen el acompañamiento, las oportunidades y los recursos suficientes.

La perspectiva diferente en el ejercicio diagnóstico trastoca también el perfil del facilitador, respecto a reconocer que el indígena es un estudiante con procedencia cultural y escolar diferenciada a la del estudiante común. La forma de llevar a cabo la etapa de diagnóstico y el proceso de la dinámica del acompañamiento se fundamenta en la construcción de una relación horizontal, orientada a fomentar el intercambio de saberes académicos a través de la lectura y la escritura. Así, se procura romper la lógica de la actividad del rol del profesor y el alumno, para pasar a la del facilitador de los procesos definidos en común acuerdo. Esta actitud abre la posibilidad de que ellos tomen libremente la decisión de asistir según lo requieran. En el proceso diagnóstico, se toma en cuenta lo siguiente:

- Diálogo horizontal: el facilitador fomenta el diálogo informal con el propósito de romper estereotipos que configuran el rol del profesor (normalmente jerarquizada como superior). La finalidad es abrir un espacio para detonar la mejora en la situación del alumno, desde

sus propias percepciones frente a lo académico, y a la relación con los que integran la universidad.

- **Escritura de la narración:** el facilitador motiva al estudiante indígena a escribir la narración de sí mismo y relatar su experiencia en el momento de la presentación y su interés por asistir a las sesiones de acompañamiento, hablar de sus intereses en cuanto a la elección de su carrera y sus proyectos de vida.
- **Revisión cooperante:** el facilitador no evalúa la redacción de manera unívoca sino cooperativa con el mismo estudiante. La lectura de la redacción provoca que él mismo se dé cuenta de la dificultad que implica leer sus propios escritos, o de reconocerlos como entendibles; además, explica sus propios textos, aumentando otras narrativas de sí mismo (argumentos orales). Cuando esto sucede, el facilitador apoya la co-detección (es decir, detección entre los dos actores fundamentales) de aquellas frases que intencionalmente no se identifican como erróneas sino como opciones de mejor expresión (corrección), para que el estudiante proponga opciones más pertinentes, así como la forma conjunta de abordar las temáticas. Todo en acuerdo mutuo con el estudiante.

## **Segundo momento: el proceso de acompañamiento**

El segundo momento es el que más tiempo y esfuerzo requiere, por lo que su descripción implica mayor nivel de detalle. Para su mejor comprensión, se expone a partir de dos miradas estratégicas. La primera es la del estudiante y, es evidente que da cuenta de que cada alumno indígena es diferente, tiene una historia individual difícilmente homologable a la de otros, y la disciplina que estudia promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas implícitas en la lectura y la escritura de acuerdo con su profesión. Por tanto, no se puede tomar un esquema común para acompañarlos. La segunda es la de la facilitación, e implica estrategias que se llevan a cabo para el desarrollo de la literacidad en aspectos específicos de la lectura y la escritura académica.

El proceso diferenciado de acuerdo con la disciplina que estudia

Además de los factores culturales que caracterizan la diversidad étnica y sociocultural de los estudiantes indígenas, existe una multiplicidad de sistemas diferenciados lingüísticos y cognitivos que encierra el área disciplinar que estudian. Cada licenciatura o ingeniería muestra un mundo comunicativo distinto al que conocen bien, y es frecuente que no estén familiarizados con los rudimentos disciplinares. Los esquemas académicos universitarios, aunados a los científicos de su propia disciplina, aumentan la complejidad para la adquisición de habilidades de literacidad, no precisamente en cuanto al dominio de los contenidos sino a las formas de abordar los textos y manejar los distintos códigos desde una postura crítica. Para hacer fácil la comprensión de esta dimensión, se muestra la tabla 3.1, con ejemplos de la diversidad afrontada por estudiantes y las características diferenciadas del acompañamiento. En ella, se resaltan las habilidades dominantes de que el estudiante y el facilitador pueden echar mano para crear sinergia en el desarrollo de otras, los recursos dominantes de los que igualmente se puede servir para acompañar y el eje para articular los trabajos. Es claro que este ejemplo es solo para ilustrar y, de ninguna manera, puede prescribir las acciones, las cuales deberán surgir del acuerdo entre los actores fundamentales (estudiante y facilitador) desde el primer momento: el diagnóstico.

Es evidente que estos ejemplos pueden ser diferentes a otros que encuentre el lector, sin embargo, queda claro que los ejes que conducen el acompañamiento se basan en tres vertientes distintas, cada una caracterizada por el interés formativo del estudiante en el asunto académico. Es importante mencionar que el estudiante mixteca no solicita un acompañamiento a partir de las tareas solicitadas por los profesores de su materia sino por interés por dominar los lineamientos de la literacidad académica y disciplinar. Esto pone una diferencia fundamental en la concepción que se tiene del estudiante indígena universitario, ya que el imaginario colectivo del alumno indígena plantea a individuos que necesitan apoyo inmediato para tareas concretas, lo que no corresponde completamente con la realidad, debido a que

**TABLA 3.1 CARACTERÍSTICAS DIVERSAS EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD**

Diversidad Características	Habilidad dominante del estudiante	Recursos dominantes con que se cuenta para la facilitación	Eje de la facilitación para el desarrollo de la literacidad
Estudiante ch'ol Programa de gestión política	Lectura de comprensión y escritura informativa	Narrativas orales (para generar ideas y ejemplificar) Productos disciplinares (instrucciones)	Sesiones definidas con base en los productos solicitados por los profesores e interés por producir textos de calidad
Estudiante wixarrika Programa de derecho	Lectura analítica y crítica	Narrativas orales (para comparar y contrastar contextos) Lecturas autores clásicos Análisis textual	Sesiones definidas con base en la com- prensión de lecturas complejas e interés por las distintas formas de pensar
Estudiante mixteca Programa de ingeniería electrónica	Procesos de lectura informativa y organizadores	Libro de texto (descubrir la secuencia lógica) Investigación de subtemas de interés Organizadores gráficos (visuales para comprender los procesos) Pizarrón (para retroalimentar/se)	Sesiones definidas con base en distintos tipos de procesos y esquemas (interés por conocer los distintos procesos en que se organiza y esquematiza la información)

existen estudiantes provenientes de pueblos originarios que buscan la mejora continua de sus habilidades.

En el proceso de acompañamiento, se ponen en juego diversos recursos, por ejemplo, las narrativas orales como insumo importante para la comprensión de conceptos y dialogar los contenidos para entender la estructura de cómo fueron diseñados. Asimismo, estas narrativas se llevan a cabo con intenciones y características propias para desarrollar las habilidades requeridas en cada disciplina. El estudiante de la licenciatura en derecho, por ejemplo, presenta la narrativa con la finalidad de comparar y contrastar verbalmente; el del programa de gestión política, para generar ideas y comprender la lógica de los textos; el estudiante de ingeniería se centra meramente en construir analogías para conocer conceptos relacionados con procesos científicos que se encuentran dentro de la organización textual.

El flujo de estos procesos y recursos cobra sentido en la actitud del facilitador, para acompañar de acuerdo con las situaciones que caracterizan la procedencia cultural del alumno y las exigencias académicas de lectura y escritura de su propia disciplina. No se trata de que el facilitador conduzca al dominio de esquemas académicos sino que el estudiante los compare, contraste, dialogue, en un sentido crítico para entender distintas formas de leer una realidad y comprenderla.

Proceso para acompañar la lectura

Acompañar el proceso de lectura de textos académicos complejos con estudiantes indígenas demanda que el facilitador encuentre maneras de propiciar un ambiente donde participen de forma equilibrada los tres tipos de recursos resaltados al inicio de esta tercera sección del texto: disciplinares (tareas que dejan los profesores), medios didácticos para el aprendizaje y aquellos que provienen del estudiante indígena (referencia a la memoria).

En lo que se refiere al recurso disciplinar, cuando el profesor de alguna materia que cursa el estudiante asigna como tarea que se realice una lectura con alto grado de dificultad, es común que vaya acompañada de otros productos que faciliten la comprensión. Algunos ejemplos son la realización de organizadores gráficos, esquemas o resúmenes. Es a partir de estos recursos disciplinares que el facilitador puede plantear y acordar con el alumno algunas rutas estratégicas que impliquen los recursos que posee el estudiante para comprender los textos.

El siguiente ejemplo muestra el organizador gráfico que realizó un alumno estudiante de ingeniería para comprender un capítulo de un libro que se centraba en la definición de un concepto científico:

F: Muy bien, entonces, ¿me puedes decir cómo lo realizaste? Es decir, ¿cómo seleccionaste la información de tu texto y cómo lo pasaste a este organizador?

E: Pues yo... En el diagrama del ejemplo que me dio la sesión pasada, lo hice también y puse el concepto de lo que es el diagrama de Mollier en el centro, las derivaciones de las ideas a los lados. Por ejemplo... yo en averiguaciones le puse qué es lo que hace, qué es

lo que estudia, qué calcula este diagrama, ya que se pueden hacer muchas cosas. En el otro lado, puse las ideas de lo que no es un diagrama de Mollier y qué tipo de diagrama es y por qué no es el otro tipo de diagrama.

F: Excelente, entonces, dime ahora, de acuerdo a las ideas que colocaste en el organizador, ¿cómo defines lo que es el diagrama de Mollier?

E: Es un diagrama para calcular calor... Pero es que no sé cómo decirlo, cómo englobarlo...

F: Entonces, cuando tú dices... tú dime... ¿es un gráfico? ¿una herramienta? ¿es un instrumento?...

E: Es como una herramienta. Sí, de hecho, se puede entrar dentro de las distintas herramientas para cálculo.

F: Entonces, ¿es una herramienta para cálculo?...

E: Sí, cálculo de volumen porque sí me dice que todo es específico... Con este diagrama calculo la temperatura, la calidad del líquido, todo eso...

F: Muy bien, ahora es muy importante, si esto es una herramienta de volumen, entonces, ¿qué características específicas tiene el diagrama de Mollier en comparación con otras herramientas?

E: Ah, que... su cálculo es específico de contenido de calor y ya... y como, no sé cómo decirlo, y una representación gráfica de las propiedades, ya nada más vi eso de información... y ya pues me dice qué volumen calcula, cómo sacar el cálculo de cada uno...

F: Ah, calcula el proceso, ¿no?

E: Ajá

F: Entonces, es una herramienta de cálculo, y ¿cuáles son estos tipos de cálculo que realiza el diagrama?

E: De hecho, los que me decía el libro, son cuatro los que calculan este diagrama: es volumen específico, calidad de líquido, la temperatura y el vapor; bueno, no me acuerdo muy bien de este último, pero aquí en el libro dice.

F: Ah, perfecto entonces estos son los cuatro tipos de cálculo que hay. A ver... esta es mi duda: ¿cada uno se calcula con un diagrama de Mollier diferente, o son distintos diagramas de Mollier?

E: Es un diagrama y ahí se derivan varios otros...

F: Ah, ok, de un diagrama puedes conocer estos cuatro tipos de cálculo, ajá, de uno solo y ahí te va diciendo... ajá [se hojea un libro]

E: Sí, también lo busqué por internet...

F: Muy bien, a ver...

E: Nada más que no le entendí muy bien al diagrama cómo sacar el procedimiento, porque son muchas líneas.

F: Bueno, porque todavía no pasamos a ese capítulo del texto donde se habla del proceso. Acuérdate que ahorita lo que estamos viendo es el concepto, que es nuestro primer nivel de comprensión, según como está organizado el libro... Primero es conocer el concepto y después vamos a pasar a conocer el proceso, ¿sí?

E: Sí, es verdad.

En este diálogo, se muestra cómo, a partir de una lectura científica informativa, el uso del organizador gráfico apoya para construir una dinámica dialogada para la comprensión de las distintas ideas que el alumno previamente trabajó en el organizador gráfico. La facilitadora solo se limitó a inducir, a través de preguntas, que el estudiante se diera cuenta del proceso que realizó en la elaboración del gráfico. Por otro lado, también motivó a la exposición de ideas con las palabras del mismo estudiante, para identificar el nivel de comprensión de la lectura académica.

El uso de la memoria histórica en el estudiante indígena es un recurso que se distingue por la expresión verbal de narrativas orales que median para la comprensión textual. Las narrativas se crean con distintas intenciones según lo que se pretende comprender en el texto, ya sea para contrastar ideas, ejemplificarlas, definir las, conocer nuevos conceptos que en su lengua no estaban concebidos, o explicarlo desde la forma de pensar de su comunidad. Estas formas de abordar el texto amplían de manera sustancial los segmentos de tiempo estimados para el acompañamiento, ya que las narrativas pueden extenderse sin perder el sentido de los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar.

F: Bien, dime ¿qué es lo que descubriste en este texto?

E: Pues esta parte me recuerda lo que investigué sobre los procesos de refrigeración en mi comunidad. Una es la que hacen los campesinos, la gente que cosecha, se van a sus terrenos y, como pasa un río muy grande, más o menos, y como el agua está muy fresca, ahí meten todos sus refrescos y los mantienen frescos, y la comida en las ollas para mantenerlas frescas. La otra es que las casas están frescas, son de adobe y de teja, y ponen un canasto grande y ahí meten su comida para mantenerla fresca, y cuando llega la hora de comer, lo bajan y ya se la comen.

F: Mira qué interesante, y... ¿tiene relación con el texto que estamos viendo del sistema de la refrigeración?

E: Sí, pues sí, como con el río es similar a enfriar productos de una inyectora, como si viniera del proceso de evaporación de la evaporadora, hacia el producto es similar que lo meten en agua fría para mantenerlo en esa temperatura.

F: ¡Pues qué interesante!

E: Yo sí lo había visto antes en la comunidad, pero ni idea por qué lo hacían, hasta que un día pregunté a mis papás y ya me explicaron qué era.

F: Está interesante, porque de ahí puedes tú obtener una relación de lo que dice en el texto y cómo ambos se relacionan.

E: Sí, no me imaginaba.

F: Muy bien, ahorita comprendiste esta parte, después vas a crear algo. Qué bien, adelante.

E: [sonríe y continúa leyendo el texto]

La tarea del facilitador se perfila hacia diseñar estrategias asociadas a los recursos narrativos de los estudiantes, ya que se convierten en insumos ricos que delinean formas de trabajar la cognición a partir de asociar elementos, vincular las ideas del alumno con las de la lectura, o construir glosarios contrastados de acuerdo con las distintas formas de mirar el concepto (comunitarias y científicas).

La dinámica del acompañamiento se orienta a partir de distintos tipos de preguntas, especialmente inductivas. Estas tienen la finalidad de identificar elementos clave en el texto, contrastar los conceptos con

la situación social o comunitaria del estudiante, con las temáticas que se abordan en la lectura. El siguiente ejemplo es un comentario que hizo un estudiante de gestión política después de haber pasado por un acompañamiento de varias sesiones, en las que se revisaron lecturas de contraste: una novela de más de 300 páginas y otros textos elaborados por sociólogos, con la finalidad de contrastarlos a la luz del contexto urbano actual y el suyo de origen:

E: Al principio, cuando empecé, como que no conocía mucho, no entendía, pero luego, con la lectura y los glosarios, ya empecé mejor; entonces, ya fue cuando me había dado cuenta que, con leer diario, diario, diario, haz de cuenta que es cómo uno aprende a leer y a redactar, porque empiezo a comparar y es cuando veo la guía; así lo vi yo, como que poco a poco voy aprendiendo de lo que habla la lectura.

El texto disciplinar es el recurso clave para generar la estrategia de comprensión; a partir de él, el estudiante aumenta el léxico en español y el propio de su disciplina, promueve la investigación de otros textos con características semejantes para contrastarlos con los que le proporciona el profesor, e identifica distintas formas de organizar y pensar las temáticas, para ser dialogadas con las formas de pensar de su comunidad.

En suma, el texto, dentro de la dinámica de la facilitación, promueve que el estudiante indígena no solo escriba sino que desarrolle el recurso poderoso de la oralidad para la comprensión del mismo. De esta manera, las estrategias del acompañamiento se orientan a que el alumno sea partícipe y se involucre con el uso de distintos recursos, en su propio aprendizaje.

Proceso para acompañar la escritura

En los procesos de escritura académica, compete al mismo estudiante reconocer los productos escritos de la disciplina que estudia para saber cuáles son los lineamientos académicos que los caracteriza. De la misma manera que sucede en el proceso de la lectura, se ponen

sobre la mesa los distintos recursos para facilitar la escritura y diseñar las estrategias para la elaboración de textos académicos.

La escritura trae consigo un proceso más detallado y sistemático que el de la lectura. Las formas de planear un escrito de carácter argumentativo implica varias tareas que se realizan en el proceso: planear, escribir y revisar. Para que sean significativos estos procesos didácticos, se vinculan los recursos propios del estudiante, caracterizados por detonar argumentos que competen a su historia colectiva. Asimismo, este proceso requiere la intención del estudiante de hacer una reflexión acerca de lo que ha entendido sobre el proceso de elaboración de un texto académico, a partir de la experiencia con sus materias universitarias. Esto le permite corroborar su comprensión y avance en las habilidades de realización de los textos.

Cada proceso conlleva la realización de pequeñas tareas que tienen la función de desarrollar habilidades cognitivas para detonar y organizar las ideas. Para planear un escrito, la recomendación central es que el estudiante principiante se base en un cuadro o una tabla con indicadores determinados y, de acuerdo con su detección de los elementos del texto, la vaya completando. En este punto, la función del facilitador consiste no solo en ayudar a llenar la tabla sino en comprender la lógica con que está construida (tema, tesis, ideas y argumentos) y compararla con las formas propias de pensar.

Un ejemplo concreto es cuando un estudiante necesita llenar la tabla y, sustentada en ella, planear un ensayo. Si el estudiante la completa en su tiempo personal, al llegar a la sesión de acompañamiento con el facilitador puede compartir la mecánica que siguió para hacerlo y externar dudas en torno a la manera en que se planea el texto. Este intercambio de ideas tiene la función de detonar otras ideas novedosas conforme el estudiante vaya asociando los contenidos con la propia experiencia.

E: Me dejaron investigar el tema del agua o migración.

F: ¿Es un tema que tú elegiste?

E: Ajá, yo elegí el de migración: voy a hablar más de la casa del migrante allá en Palenque, ¿cuál problema es el que se acerca más?, porque de ahí voy a hacer un ensayo.

F: ¿Tienes alguna indicación?

E: Sí, de hecho, aquí lo tengo, deja lo saco [un cuadro para trabajar ideas del ensayo]

F: Muy bien, si quieres, podemos trabajar sobre eso.

E: Sí, y... ¿cómo lo ve?

F: Bien, pues comencemos con delimitar el tema. ¿Conoces cuáles son todos los subtemas que se pueden derivar de la migración?

E: Yo veo, con mis otros compañeros que tomaron también la migración, pero de otra forma general, o sea, como de acuerdo con la carrera que estudian cada uno de mis compañeros. Por ejemplo, los que son de ingeniería y arquitectura querían hablar de cómo se puede ayudar a los migrantes para construir casa, pero más o menos ellos tienen otra idea, porque, como yo elegí allí en Chiapas en la casa del obispo Tatik, cómo se organizó para poder construir esa casa y el apoyo. Eso es lo que yo quiero hablar, de eso, pero sí me cuesta cómo construir.

F: Bien, ahorita lo armamos, pero, entonces, ¿tu tema delimitado sería la migración en Chiapas o en Palenque?...

E: Más bien puede ser la casa del migrante Tatik en Palenque, Chiapas.

F: Bien, la situación de la casa, ¿verdad?

E: Sí.

F: ¿Qué significa Tatik?

E: Es adulto mayor, o sea, el prójimo, pues.

F: El prójimo, ah, qué bien. Entonces, este es tu tema: la migración en Palenque, Chiapas, y tu subtema: la situación de la casa migrante Tatik, el caminante... ¿En dónde está?

E: En Pakal-na. Es un nombre del pueblo.

F: ¿Así se llama? Sí, ah, en Pakal-na, muy bien, muy bonito. Bien, ahora lo que vamos a hacer es definir cuál es el enfoque...

Como se puede observar en la viñeta, la facilitadora promueve un ambiente de co-construcción a partir del uso de distintos recursos: 1) disciplinar, que consiste en la tarea de planear un ensayo académico, y 2) la experiencia que ha tenido en el salón de clases y en su historia de vida. Facilitar la planeación de un texto académico implica dejar

que el alumno hable de lo suyo y vaya reforzando el interés por sus temas, de manera que, a través de la escucha activa y participativa, se oriente hacia las actividades académicas con una visión de integrar distintos contextos.

En la medida que va narrando su experiencia, el facilitador identifica las ideas clave, las anota en una libreta o en el pizarrón, y en seguida le solicita al estudiante que pase a organizarlas. Este diálogo entre facilitador y estudiante, con el foco en el texto, ayuda para potenciar las habilidades de literacidad académica.

F: Es el ensayo, ¿verdad?

E: Sí. Quiero ver si está bien ordenado el desarrollo y si está bien escrito; lo estoy haciendo de acuerdo con las ideas que habíamos dicho antes. Estoy respondiendo las preguntas que habíamos hecho, entonces, voy a quitar esas preguntas para hacerlo como un texto [...] Mira [señala el texto] este sería como el desarrollo.

F: Bien, ¿aquí tienes las ideas que vimos?

E: Ajá, las ideas que vimos: comunidad indígena. Primero definí qué era una comunidad indígena.

F: Aquí sería conveniente comenzar con un conector de párrafo. Puede ser: “primeramente”...

E: Sí, ahorita le pongo.

F: [sigue leyendo el texto y se detiene] Aquí en esta frase... A ver, dime ¿cuáles serían estas diferentes formas que hay?

E: Pues, por ejemplo, en una agencia o en la comunidad cabecera y en los centros ceremoniales, y como todas las actividades que se generan dentro de la comunidad, trabajo y eso.

F: Bien, entonces, ¿serían las distintas formas de organización?

E: ... Y asambleas también.

F: ¿Cuáles son las más representativas?

E: La de los centros ceremoniales y el trabajo comunitario, trabajo comunal, y asamblea comunal; y ya, esas son como las más fuertes.

F: Ajá, entonces, tú escribe con más detalle. Es muy importante porque, si no, el lector que no es de tu comunidad, como yo, no sabe toda la información, y me quedo, pues... ¿cuáles son? [se lee el texto y ambos identifican errores]

E: Sí, está bien. Y, por último, este es el punto tres, es de qué está compuesta la comunidad y yo le puse [se lee el texto y el estudiante va corrigiendo palabras y signos de puntuación]

F: Ah, muy bien. Luego me lo pasas cuando lo corrijas. Me gustó mucho.

E: Sí, pero luego me faltó agregar más, le voy agregar un parrafito.

En este fragmento, se identifica que el estudiante ya había organizado las ideas en una sesión anterior, proceso que le ayudó a organizar los conceptos en sus narrativas frente al tema que quería abordar en su ensayo final. La viñeta permite ver que, en esa sesión, el estudiante trae el texto redactado, por tanto, el proceso de revisión tiene sentido en la medida que este identifica sus errores y la facilitadora reconoce las áreas a mejorar en lo lingüístico, cognitivo y comunicativo.

Las ideas que parten de las extensas narraciones del estudiante se convierten en un recurso; son analizadas y se identifican los tipos de argumentos implícitos en sus narraciones y la información que todavía no se posee. Este hecho, que muestra el trabajo de acompañamiento realizado, fue motivador y llevó al estudiante a investigar por su cuenta, acopiar materiales y aportarlos durante la siguiente sesión.

En la tarea de facilitación, las tres fases de la escritura: planeación, textualización y revisión, se desarrollan procesos cognitivos para el aprendizaje; el papel que juega el facilitador es orientar estos procesos, no desde una visión única sino desde las características que competen a distintas formas de pensar representadas en la lógica de los textos y sus maneras de entenderlos. A partir del uso de estrategias que implican: comparar/contrastar, categorizar/agrupar, deducir/inducir, fragmentar/integrar, se permite descubrir que no hay una visión única en las formas de ver lo académico sino que esta se alimenta de la experiencia de los estudiantes y de la comprensión de lo cotidiano.

### **Tercer momento: el cierre**

Corresponde a identificar aquellos elementos característicos que detonan en la construcción de un conocimiento más complejo y una mayor capacidad de autonomía en la toma de sus propias decisiones.

Es importante mencionar que lo que se ha llamado “el cierre”, en este tercer momento, parte de la concepción de reconocer o dar cuenta de las distintas articulaciones del conocimiento, para llevarlo a otros niveles de comprensión (Zemelman, 1992). Desde esta perspectiva, el desarrollo de las dimensiones de la literacidad, desde el punto de vista lingüístico y cognitivo, cobra sentido a partir de que el estudiante va construyendo una postura crítica consciente durante los diversos cierres de aprendizaje que se van dando en el proceso de acompañamiento. Estas distintas fases de cierre, durante el proceso se manifiestan en el estudiante indígena a partir de dos tipos de reflexiones: metalingüísticas y metacognitivas.

Ambas reflexiones se detonan en el estudiante indígena a partir de la organización y el uso de los distintos tipos de recursos utilizados en el acompañamiento para el desarrollo de la literacidad. Es este quien, junto con el facilitador, descubre qué ha alcanzado, cuál era el estatus inicial de sus habilidades y cuál el final, reconoce los recursos empleados y valora sus logros. Es decir, no se trata de que el facilitador realice una valoración del estudiante con notas aprobatorias o reprobatorias sino que entre ambos realizan un reconocimiento de los resultados, los procesos y la relación. El *locus* de control no se encuentra en el académico sino en la dupla estudiante-facilitador; evidentemente, con la conducción experta del facilitador que, sin embargo, mantiene una postura de relaciones horizontales. Entre los dos actores fundamentales valoran lo logrado a través de la motivación de reflexiones metalingüísticas y metacognitivas durante todo el proceso.

#### Reflexiones metalingüísticas

Consisten en las habilidades que van adquiriendo los estudiantes para reflexionar sobre su propia lengua o manera de expresarse. Esto ocurre a partir de confrontarse con el lenguaje académico, y, de manera deliberada, adquieren niveles de conciencia lingüística a través de pensar en las formas en cómo está estructurada la lengua, la fonética, la gramática y los distintos discursos (Garton y Pratt, 1991).

En el estudiante indígena, los constantes cierres, manifestados durante el proceso de acompañamiento académico en las reflexiones

metalingüísticas, dan cuenta de los niveles de conocimiento lingüístico que se potencializan en la medida en que el estudiante va dialogando con el texto, los ambientes, los recursos y sus propias concepciones y experiencias lingüísticas. Durante el acompañamiento, se identifican distintas acciones conscientes que están relacionadas con:

- Asociar los conceptos de su propia experiencia con lo revisado, para comprender los conceptos de los textos de su disciplina.
- Definir conceptos con la elaboración de glosarios, y los asocia a otro evento o situación de su comunidad de origen.
- Reconocer la diferencia entre los elementos propios de su lengua y profesión (la distinción en la manera de nombrar las cosas).
- Pasar de las autonarraciones a las narrativas organizadas con base en ideas. Es decir, pasa de lo meramente anecdótico a lo esquemático.
- Verbalizar (dialoga) para organizar ideas y asociar elementos del contexto.

Las acciones anteriores demuestran la fortaleza de los cierres desde los procesos interactivos de acompañamiento de diálogo. Así, se comprende en la interacción consciente de las narrativas, los discursos, las autopercepciones de la lengua, etc., que permiten identificar distintos niveles de habilidad reflexiva metalingüística, de manera que valoren su propia lengua, la conozcan y dialoguen con otras formas discursivas lingüísticas para favorecer la comprensión y el acercamiento a lectura y la escritura académica.

#### Reflexiones metacognitivas

Se centran en los procesos de pensamiento que se desarrollan alrededor de la lectura y la escritura cuando el estudiante indígena adquiere la habilidad consciente de pensar en cómo se piensa y asumir su propio aprendizaje (Kellogg, 1996). La presencia de la metacognición es constante, pero en específico se resalta en los momentos de cierre en los distintos procesos que se llevan a cabo en el acompañamiento. En este sentido, al ser la lectura y la escritura una actividad compleja,

se requieren procesos de autorregulación vinculados al contenido, el propósito, la estructura textual para comprender y producir (Valenzuela, 2018). Desde esta perspectiva, el estudiante indígena, consciente del control de su proceso cognitivo, puede incorporar los procesos y contenidos, y dialogarlos con distintos contextos socioculturales, de manera que pueda tomar decisiones en cuanto a sus metas y estrategias en el aprendizaje (Pardo, 2015).

Las habilidades que surgen a partir de las reflexiones metacognitivas parten del contacto con la lectura, las actividades de escritura académica y los propios objetivos y metas que se planteen según las exigencias de su disciplina. En estas acciones, los estudiantes vinculan de manera consciente la autorregulación del aprendizaje, en el que se involucran maneras de pensar, sentimientos y afectos y metas (Zimmerman, 2002). Las reflexiones de la metacognición del estudiante indígena en el proceso de aprendizaje se enfocan en:

- Las formas de discutir y contrastar una lectura con otros eventos exteriores (de la comprensión a la lectura analítica).
- Las maneras en que se estructuran las ideas y los argumentos en los textos de su disciplina.
- La forma en cómo pueden nombrar los argumentos y los conceptos desde sí mismo y distinguir de lo académico.
- La manera en cómo pueden abordar temáticas específicas para reconocer otro tipo de argumentos.
- Las estrategias que construyen para asociar ideas en distintas situaciones contextuales.
- Ubicar en tiempo las ideas que competen al texto, para contrastar y construir argumentos.
- Cómo dialogar procesos académicos frente a procesos del pensar colectivo.
- De qué manera construye narrativas orales en torno a explicar lo de su disciplina.

Los estudiantes proponen nuevas formas de abordar la literacidad a partir de reflexionar acerca de sus propios procesos y la autorregu-

lación del aprendizaje para acercarse desde la lectura y la escritura a conocer y comprender lo académico.

Reflexión de la práctica de la lectura y la escritura

Desde la perspectiva sociocultural, se considera a la lectura y la escritura como una práctica social que se significa en el contexto social en que interactúan tanto escritor como lector (Salazar, 2015). Este es un eje que vincula todos los momentos del proceso, y no puede estar apartado del acompañamiento sino que se amalgama culturalmente a partir de las distintas acciones.

Las reflexiones lingüísticas, metacongnitivas y autorreguladoras que se suscitan durante la práctica del acompañamiento académico con estudiantes indígenas universitarios se pueden manifestar y hacer evidentes con las características esenciales de un proceso de facilitación adecuado que conlleve la práctica dialogada de los textos en su estructura, lenguaje y contenido.

La propuesta didáctica que se comparte en este texto ha resultado conducente para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes de pueblos originarios, lo que muestra que el trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados no implica renunciar al rigor académico, pero sí involucra actitudes y procesos distintos de acercamiento a la lectura y la escritura académica. Estos procesos competen tanto al estudiante, para que deliberadamente construya sus propias estrategias, como a la universidad, para abrir otras perspectivas de enseñanza de la lectura y escritura académica.

## CONCLUSIONES

Acompañar el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios es un proceso en el que interactúan diversos elementos que se vinculan entre sí para proponer una manera de abordar la situación académica de los estudiantes indígenas.

Es importante dar cuenta de que la literacidad académica no compete solo al desarrollo de habilidades de lectura y escritura como

competencias que insertan a un estudiante a un contexto hegemónico; al contrario, la literacidad conlleva formas de interactuar con otras literacidades y textualidades que traen consigo formas de pensar y actuar en el mundo. Estos elementos configuran el sentido de lo personal y lo académico.

El proceso de acompañamiento implica un trabajo enfocado y respetuoso que reconozca de entrada que existen formas de pensar, relacionarse e intervenir; que requiere una reflexión profunda del facilitador y de cuestionar sus certezas. Es un trabajo que necesariamente propone un análisis de los ambientes del estudiante, de la facilitación y el entorno físico para poder tener un mayor impacto. Por otro lado, necesita un diagnóstico de las habilidades del estudiante co-desarrollado con el alumno, un proceso de facilitación horizontal centrado en sus necesidades manifiestas y un cierre que no implique llegar a una meta sino reconocer qué se logró, cómo se llevó a cabo y sus elementos constitutivos. En este sentido, el modelo que se ha compartido en este texto es flexible, y dependerá de cada facilitador y su(s) alumno(s) transitar caminos que conduzcan a la mejora.

A la luz de lo expuesto, es interesante resaltar la conveniencia de que el facilitador de este tipo de procesos tenga en mente tres operaciones que, de acuerdo con la experiencia de los autores de este texto, pueden resumir la experiencia de acompañar: *reconocer*, *integrar* y *acompañar*. Estas tres palabras muestran la acción que compete acompañar en el desarrollo de la literacidad.

1. Reconocer implica adentrarse en los aspectos socioculturales de la persona, las diferencias culturales de procedencia. Así también, es conocer la diversidad de los contextos en que la lectura y la escritura están inmersos y la relación que tiene con los otros. Reconocer estas dimensiones diferenciadas darán la pauta para fundamentar la toma de decisiones en la tarea de acompañar procesos.
2. Integrar es la acción que compete a los procesos de acompañamiento, como facilitador o mediador de los procesos de lectura y escritura en la dimensión de la literacidad académica. En esta práctica, es consciente la presencia de dos o más culturas en movimiento, así como dos formas de transmisión dominante: una oral

y otra escrita. Sin embargo, ninguna de ellas es estática: se integran unas a otras en un movimiento continuo donde están implicados los usos, las funciones y el acto cotidiano de hablar y escribir. En este sentido, estas prácticas no pueden describirse solo como herramientas cognitivas sino también como instrumentos ideológicos que reflejan en sus discursos valores, creencias, poder, etc., y que están arraigados a un legado histórico y cultural que los caracteriza, pero que sí es posible dialogar.

3. Acompañar. La tarea de acompañar los procesos de literacidad académica en estudiantes indígenas implica una dinámica de reflexión, observación, análisis y diseño de estrategias adecuadas para conocer cuáles son los distintos recursos que se manifiestan en cada uno de los ambientes de aprendizaje que le compete a esta. El análisis reflexivo de estos ambientes facilitará la toma de decisiones para construir estrategias adecuadas para el acompañamiento.

Acompañar el proceso de literacidad implica reconocer cuáles son los distintos recursos que se ponen en juego para que sirvan como insumos para trabajar una dinámica de aprendizaje, no diseñada previamente por el facilitador sino organizada dentro del momento del espacio de acompañamiento, según los recursos y las necesidades que el alumno presente.

La diversidad de los estudiantes indígenas permite comprender que los procesos no pueden ser los mismos, ni con las mismas estrategias; además, las disciplinas académicas también dan cuenta de las diferencias en cuanto a las formas de organizar el conocimiento y exponerlo. Sin embargo, a pesar de las diferencias que pueda haber dentro de la dinámica del acompañamiento, hay elementos comunes, los cuales se definen a partir de tres etapas: el diagnóstico, el proceso de acompañamiento y el cierre. La esencia de estos tres momentos se fundamenta en la movilidad de recursos que se puedan encontrar para realizar los fines que se pretenden alcanzar.

Para finalizar, acompañar los procesos de literacidad académica es una tarea que invita a abrirse al campo de la diversidad, para trastocar otros escenarios lingüísticos latentes en el contexto cotidiano que

están esperando a que los convirtamos en recursos útiles para descubrir otras formas de pensar y expresar lo sabido.

## REFERENCIAS

- Aimes, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Garton, A., y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós.
- Gee, J.P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other*. Bergin & Garvey.
- Gee, J.P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. En M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A social approach*. Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781853597657-004>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363–386.
- Herrera, G. (2007). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita. Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. En *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de Educación Superior*. ANUIES.
- Inegi (2020). Censo de población y vivienda 2020. <https://censo2020.mx/>
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57–72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Pardo, N.E. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29–38.

- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Revista Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Académica*, 6(11), 1–21.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. Longman.
- Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69–93. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v46n1/o120-3479-leng-46-01-00069.pdf>
- Vinatier, I., y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp. 23–35). Paidós.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas.
- Zavala, V. (2013). Dilemas y posibilidades de la literalidad en lenguas indígenas. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura, IV Foro Iberoamericano de Literalidad y Aprendizaje*. 11 de septiembre de 2013, Puebla.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.). Anthropos/El Colegio de México.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–72.