

Experiencias de alfabetización académico-disciplinar multilingües preuniversitarias y universitarias de estudiantes indígenas

Indigenous students' K-12 and college-level multilingual academic and disciplinary literacy experiences

Recibido: 19-11-2023

Aceptado: 08-10-2024

Publicado: 03-01-2025

Rosa Isela Sandoval-Cruz 

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. México
Autora de correspondencia: rosa.sandoval@uqroo.edu.mx

Moisés Damián Perales-Escudero 

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. México

María del Rosario Reyes-Cruz 

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. México

Resumen

Objetivo: describir las experiencias de alfabetización académico-disciplinar preuniversitarias y universitarias de estudiantes indígenas en maya, español e inglés en un contexto multilingüe. **Metodología:** se entrevistaron a 15 participantes, futuros antropólogos, docentes de español y de inglés. Se usó la codificación fenomenográfica en equipo por descubrimiento. **Resultados:** las experiencias variaron; sobresalen la alfabetización como disparador de emociones negativas y enfermedades, el vocabulario especializado y la lectura y escritura intertextuales en español como fuentes de dificultades, la ausencia de enseñanza dialógica para la transformación de saberes y el aislamiento entre las prácticas alfabetizadoras en diferentes lenguas. El maya permaneció relegado a una enseñanza gramatical. La enseñanza preuniversitaria no atendió las prácticas intertextuales y escasamente la argumentación. La universidad fue un escenario de mejores experiencias cimentadas en buenas prácticas de alfabetización académica. Solo en los niveles preuniversitarios y solo en inglés y maya se escribió para audiencias extraescolares. Los participantes desplegaron prácticas agentivas de colaboración, autorregulación

Como citar este artículo (APA): Sandoval-Cruz, R., Perales-Escudero, M., & Reyes-Cruz, M. (2025). Experiencias de alfabetización académico-disciplinar multilingües preuniversitarias y universitarias de estudiantes indígenas. *Educación y humanismo*, 27(48), 1-24. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.6967>

emocional y transformación de saberes. Algunos concibieron la alfabetización disciplinar como apropiación de modos de razonamiento especializados, casi exclusivamente en español. **Conclusiones:** es importante destacar la necesidad de atender las particularidades lingüísticas y emocionales de los estudiantes indígenas, enfatizando las prácticas argumentativas intertextuales, la transformación de saberes y las prácticas translingüales.

Palabras clave: estudiantes indígenas, universidad, alfabetización académica, multilingüismo, maya, español, inglés.

Abstract

Objective: describe K-12 and tertiary academic and disciplinary literacy experiences of indigenous students in three languages—Maya, Spanish, and English—in a multilingual context. **Methods:** 15 undergraduates majoring in Anthropology were interviewed, Spanish Language Teaching, and English Language Teaching. The interviews were coded using a phenomenographic team-based, discovery approach. **Results:** a variation in experiences was found. Literacy triggered highly negative emotions and illness. Specialized vocabulary and intertextual reading/writing were perceived as difficult. Participants experienced an absence of dialogical teaching that would lead to knowledge transformation. Literacy in each language is treated in isolation. Maya literacy remained mostly focused on grammar. K-12 teaching does not address intertextuality and teaches argumentation poorly, and only in Spanish. The university was generally a scenario of better academic literacy practices. However, it was only in K-12 education that some participants wrote for out-of-school audiences. Nevertheless, the participants deployed agentive practices of collaboration and emotional self-regulation. Some understood disciplinary literacy as the appropriation of specialized ways of thinking, but almost exclusively in Spanish. **Conclusions:** it is important to highlight the need for interventions addressing indigenous students' linguistic and emotional needs, intertextual and argumentative practices, knowledge transformation, and translingual practices.

Keywords: indigenous students, university, academic literacy, multilingualism, Maya, Spanish, English.

Introducción

La península de Yucatán, México, es un escenario donde históricamente han convivido, en condiciones de asimetría, las lenguas maya, española e inglesa. Los mayahablantes han padecido condiciones de opresión y desplazamiento lingüístico, pero también de resistencia y preservación de su lengua (Chi-Canul, 2023). Además, se han registrado cambios de actitudes frente al reconocimiento de la lengua maya, así como, la incorporación de numerosos hablantes de esta lengua en los distintos niveles educativos. Este proceso ha sido acompañado del aprendizaje del español académico y del inglés por los jóvenes mayahablantes (Sima-Lozano y Perales-Escudero, 2015). Tales procesos han implicado retos significativos para los mayahablantes en tanto que son sujetos inmersos en procesos educativos. En este contexto, se busca describir las experiencias de alfabetización preuniversitarias y universitarias de estudiantes mexicanos mayas en tres lenguas: maya, español e inglés.

Aunque se han puesto en marcha diversas iniciativas en relación con la alfabetización de los universitarios indígenas (Enríquez, 2021; Silas-Casillas y Lombardi, 2021), sería ingenuo pensar que éstas han permitido superar plenamente las resistencias y violencia simbólicas existentes entre algunas instituciones y docentes universitarios, expresadas en enunciados como “si los alumnos no saben, yo no voy a bajar el nivel de mi clase” (Hernández, 2017, p. 41). Tales resistencias pueden redundar en la ausencia de alfabetización académica en las instituciones de educación superior, es decir, en la no puesta en marcha del proceso de enseñanza explícita de géneros y prácticas de estudio “para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 27). Esta ausencia lleva al predominio de la práctica institucional del misterio: la no enseñanza de las convenciones y valores privilegiados en el discurso académico porque se asume que son transparentes y naturales (Lillis, 1999). Así, es posible que, en contextos locales, se continúe responsabilizando a los alumnos de descubrir por sí mismos los códigos, registros y géneros propios de sus disciplinas. Asimismo, los procesos de alfabetización académica también pueden llevarse a cabo de manera monológica (Lillis, 1999), es decir, sin entrar en diálogo con las particularidades culturales de los estudiantes indígenas, ni dialogar en el aula sobre la naturaleza de los textos y las prácticas letradas.

En relación con las prácticas letradas de los estudiantes indígenas, ya se han identificado varias en la literatura. Por ejemplo, se ha observado que estos estudiantes tienen grandes fortalezas en la escritura narrativa, pero presentan áreas de oportunidad en la argumentación (Enríquez, 2021), la intertextualidad y el diálogo con voces expertas (Zavala, 2011; Marmolejo y Grajales, 2021). Asimismo, encuentran dificultades para apropiarse de estructuras sintácticas clave y de léxico técnico-académico en español (Lombardi y Silas, 2021; do Nascimento, 2018). Además, realizan prácticas de escritura que subvierten las convenciones académicas (Sito, 2018) y prefieren asumir una voz personal y escribir desde sus experiencias (Ponso, 2018). Las dinámicas de poder en la universidad implican que el halo de misterio se extiende hasta estas particularidades (Perales-Escudero et al., 2022), reforzando la enseñanza monológica propia de la práctica institucional del misterio (Lillis, 1999).

En términos de buenas prácticas de enseñanza, el método Leer para Aprender (Martin y Rose, 2018), desarrollado para trabajar con aborígenes australianos, ha mostrado su efectividad (Rose, 2018). Se basa en una enseñanza explícita de los géneros textuales a través de la discusión áulica metalingüística de escritos modelo, enlazando léxico, gramática comunicativa y discurso con prácticas sociales y promoción de la reescritura grupal de pautas oracionales y textos completos. Se ha mostrado eficaz en el trabajo con estudiantes indígenas mexicanos (Hernández y Delgado, 2019). Métodos con principios similares han sido efectivos con indígenas brasileños (Dilli et al., 2019) y mexicanos (Silas-Casillas y Lombardi, 2021). Sin embargo, se desconoce hasta que punto estas prácticas han permeado el contexto maya mexicano. Existen indicios de que en este entorno aún prevalece la práctica institucional del misterio (Perales-Escudero et al., 2022).

El efecto de la ausencia de enseñanza o de una enseñanza monológica es el agravamiento de las condiciones de exclusión educativa que enfrentan estos grupos. Entonces, la escolarización produce:

Sujetos alienados, tanto de sus saberes y culturas ancestrales como del conocimiento y la cultura contemporánea; sujetos cuyo conocimiento y disposiciones hacia la cultura letrada no solo son limitados, sino que a menudo implican un franco rechazo hacia los saberes y prácticas culturales mediados por la escritura y los textos (Hernández, 2019, p. 20).

Este rechazo y alineación tienden a expresarse como emociones de miedo y trauma (Sito y Kleiman, 2017). Así, los grupos indígenas han sido históricamente “analfabetizados” (Hernández, 2010), excluidos de la participación efectiva en la cultura escrita dominante en español al tiempo que se les niega la posibilidad de desarrollar culturas escritas universitarias en sus propias lenguas. Además, la universidad mexicana contemporánea suele exigir demostrar competencias en inglés para el egreso que incluyen la lectura y la escritura de nivel avanzado. Los procesos de enseñanza del inglés en las universidades frecuentemente siguen enfoques puramente funcionales antes que críticos o interculturales, lo que contribuye a la exclusión de los estudiantes indígenas (Ramírez, 2017).

Las investigaciones y modelos actuales sustentan la relevancia y pertinencia de atender la alfabetización académica en varias lenguas de manera integrada y simultánea tanto en la política como en la realidad, a través de prácticas letradas que combinan varias lenguas, o prácticas de alfabetización translinguales (García y Kleifgen, 2019). Por ejemplo, Gao y Min (2021) hallaron que el uso de la primera lengua en discusiones previas a la escritura en segunda lengua beneficia a esta última. Canagarajah (2024) ha abogado por la inclusión estratégica de segmentos escritos en las lenguas nativas de los estudiantes en sus textos académicos, o codemeshing, y lo considera un acto de justicia epistémica. En general, la literatura apoya el uso integrado y crítico de los repertorios multilingües (Blommaert y Backus, 2011) de los estudiantes en sus procesos de alfabetización (Usanova y Schnoor, 2021). Sin embargo, estos procesos no están exentos de tensiones y de opresión hacia los sujetos multilingües cuyas prácticas letradas difieren de las normas occidentales del norte global al ser más comunitarias y estar entremezcladas con la oralidad (Canagarajah, 2024).

En particular, la alfabetización translingual parece estar en su mayoría ausente en las universidades mexicanas, donde prevalecen prácticas de enseñanza instrumentales, adheridas a ideologías y políticas de estandarización y separación de las lenguas (Ramírez, 2017). Parece reproducirse la situación de “monolingüismos en combate” que prevalece en algunas universidades europeas oficialmente multilingües (Holmes, 2020), en las cuales, ciertas lenguas son relegadas a funciones no académicas (Clarke, 2020).

Así, se plantea la necesidad de continuar indagando “el proceso que vive el estudiante indígena durante su tránsito en los estudios universitarios frente al canon académico” (Silas-Casillas y Lombardi, 2021, p.4). Hacerlo contribuye a visibilizar sus experiencias y, potencialmente, resistir la enseñanza monológica. De acuerdo con lo expuesto, desde este artículo, se propone que la mirada debe extenderse a las prácticas letradas en varias lenguas y distinguir entre aquellas de naturaleza general y aquellas disciplinares. Así, se atienden las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo varían las experiencias preuniversitarias y universitarias de los participantes con la lectura y la escritura en maya, español e inglés?

2. ¿Qué acciones emprenden para el aprendizaje de las prácticas letradas?

Se plantea un enfoque en la variación de experiencias ya que, en actualmente, es posible que convivan prácticas didácticas informadas por los estudios de literacidad junto con prácticas tradicionales. Asimismo, este enfoque permite distanciarse de visiones monolíticas de los sujetos indígenas y visibilizar su diversidad.

Alfabetización académica y disciplinar

Se comprende la distinción entre alfabetización académica y alfabetización disciplinar de [Montes y López-Bonilla \(2017\)](#). En primer lugar, la alfabetización académica se refiere a las prácticas letradas “más generalizables... que se enseñan en asignaturas iniciales... o en talleres de redacción general” ([Montes y López-Bonilla, p. 165](#)). En segundo lugar, la alfabetización disciplinar, se remite a la enseñanza de “prácticas altamente especializadas... en el marco de un dominio específico y restringido” ([Montes y López-Bonilla, p. 165](#)). Esta última, presenta un fuerte componente epistémico puesto que comprende tanto el conocimiento disciplinar como sus procesos de construcción, validación y crítica. Por ello, la inclusión de las lenguas indígenas en la alfabetización disciplinar constituiría un acto de justicia epistémica ([Canagarajah, 2024](#)).

Experiencia

Se aborda la noción de experiencia desde la fenomenografía: la experiencia como concepciones o formas de entender la realidad que son relacionales, es decir, situadas en la relación entre el sujeto y el mundo ([Åkerlind, 2023](#); [Marton, 2000](#); [Marton y Booth, 1997](#)). El interés medular de la fenomenografía es describir la variación cualitativa de las formas de “experimentar, conceptualizar, percibir y entender varios aspectos del mundo” ([Marton, 1986, p. 31](#)). Es adecuada para evitar visiones monolíticas de los estudiantes indígenas y de sus experiencias y ha sido usada anteriormente para investigar la variación en las experiencias de sujetos indígenas con prácticas letradas específicas, como la citación ([Perales-Escudero et al., 2022](#)).

La fenomenografía no estudia experiencias individuales sino colectivas ([González-Ugalde, 2014](#)). Su meta es describir las distintas formas que tiene un colectivo de experimentar un fenómeno con la finalidad de diagnosticar sus necesidades de enseñanza-aprendizaje y producir insumos para atenderlas ([Polat, 2013](#)). Su unidad de análisis son las concepciones, es decir, las distintas formas de experimentar, entender e interpretar un fenómeno externo ([Feldon y Tofel-Grehl, 2018](#); [Åkerlind, 2023](#)).

El producto de un estudio fenomenográfico es un espacio de resultados, o agrupación ordenada de concepciones en categorías experienciales ([Marton y Booth, 1997](#)). Cada una de estas, se desarrolla en relación con las otras a manera de proporcionar un “escenario colectivo” ([González-Ugalde, 2014](#)) o a modo de “anatomía colectiva de la experiencia” ([Han y Ellis, 2019, p. 2](#)). Aunque se busca representar las perspectivas de los sujetos mediante el paso metodológico de que los investigadores se distancian de sus propias concepciones durante el análisis ([Hajar, 2020](#)), se reconoce que las categorías resultantes no son idénticas a las concepciones mismas de los sujetos, sino que reflejan el juicio interpretativo de los investigadores ([Åkerlind, 2023](#)). Asimismo, las concepciones no

constituyen la experiencia vivida en sí misma, sino las maneras en que los participantes las entienden (Åkerlind, 2012).

Un mismo participante puede presentar concepciones de diferentes categorías, por lo que no debe entenderse que ellos se adscriben a una u otra categoría. Sin embargo, las categorías de descripción colectivas “pueden aplicarse a—o ser encontradas en—casos individuales para comprenderlos mejor” (González-Ugalde, 2014, p. 46).

La experiencia consciente sobre los fenómenos de enseñanza-aprendizaje tiene dos dimensiones: concepciones sobre los significados de lo que se aprende o enseña y concepciones sobre la forma de enseñarlo o aprenderlo. La primera dimensión se denomina aspecto referencial, la segunda, aspecto estructural (González-Ugalde, 2014). El aspecto estructural reconoce la intencionalidad de los sujetos para moldear sus procesos de aprendizaje (González-Ugalde, 2014). Ello resulta fundamental en la investigación sobre sujetos oprimidos, ya que contribuye a destacar su agencia, alejándose de enfoques que los construyen como meros objetos de la enseñanza.

En este estudio, se investiga el aspecto estructural de la enseñanza desde las concepciones de los participantes sobre las formas de enseñar la alfabetización que han vivido, no desde las concepciones de los docentes. Asimismo, se aborda la conciencia sobre el aspecto estructural como las maneras de abordar el aprendizaje de las prácticas alfabetizadoras.

Transformación de saberes

De acuerdo con Larsen-Freeman (2013), se define la transformación de saberes como el proceso mediante el cual los aprendientes reconfiguran recursos lingüístico-discursivos previamente aprendidos, para adaptarlos a prácticas letradas nuevas y cambiantes. No es una mera aplicación de lo aprendido. Antes bien, es un reconocimiento consciente de que ciertas situaciones comunicativas presentan características recurrentes y que, por consiguiente, los sujetos pueden reconfigurar agentivamente recursos lingüístico-discursivos de géneros ya conocidos para atender las necesidades de la nueva situación (Nowacek, 2011).

Método

Contexto y participantes

El estudio se realiza en una universidad pública de la península de Yucatán, México, en la cual todos los estudiantes deben estudiar inglés. La política universitaria (que no se cita para preservar el anonimato de los participantes) establece que todos los egresados deben ser capaces de usar el inglés para expresarse sobre temas de su área de especialidad. Sin embargo, no se enseña inglés con fines específicos. La universidad ofrece cursos optativos de maya yucateco. Se utilizó un muestreo intencional en bola de nieve a partir de los estudiantes que ya se conocían. Los criterios de inclusión fueron a) autoadcribirse como mayas, b) tener algún tipo de bilingüismo, c) provenir de diferentes comunidades o ciudades, d) haber cursado el primer año de estudios y, e) pertenecer a tres carreras distintas de la misma facultad: antropología, enseñanza del español y enseñanza del inglés. Participaron 15 estudiantes, número mínimo recomendado para estudios fenomenográficos (Trigwell,

2000). Según recomienda Hajar (2020), se crearon perfiles individuales de los participantes, presentados en la Tabla 1 usando seudónimos.

Tabla 1
Perfiles de los participantes

Seudónimo	Licenciatura	Proveniencia	Bilingüismo maya-español
Yadira	Inglés	Chancah	activo
David	Inglés	Cancún	pasivo
Adriana	Inglés	Felipe Carrillo Puerto	activo
Francisco	Inglés	Huay Max	activo
Clara	Inglés	San Ángel	activo
Sara	Inglés	Felipe Carrillo Puerto	activo
Gisela	Inglés	Kantunilkín	activo
Ernesto	Antropología	El Cedralito	activo
Karina	Inglés	Chetumal	activo
Irene	Antropología	Sabán	activo
Daniela	Inglés	Huay Max	activo
Mario	Antropología	Cancún	pasivo
Sergio	Español	Tihosuco	activo
Leonor	Inglés	San Antonio	activo
Carmen	Español	Chetumal	pasivo

Todas las localidades están en la península de Yucatán. Salvo Chetumal y Cancún, que son ciudades, las demás son comunidades rurales pequeñas. En todos los casos, la escolarización preuniversitaria de los participantes transcurrió en su lugar de origen. Sergio es el único participante que refiere haber recibido escolarización formal en maya, y ésta se limitó al kínder. Él, Daniela y Leonor aprendieron primero maya en casa y español en la escuela; en sus familias no se hablaba español. Los otros participantes estuvieron expuestos tanto al maya como al español desde la infancia en el seno familiar. En el caso de los bilingües pasivos, entienden el maya por tener por lo menos un progenitor y/o abuela(o) mayahablante. Sergio, Karina, Adriana, Ernesto, Francisco, David y Clara toman cursos de maya en la universidad para aprender a escribirlo. Yadira, Clara y Gisela aprendieron rudimentos de la escritura maya en la primaria, las dos primeras como parte de prácticas extraescolares. David, Adriana, Sara, Francisco, Mario, Sergio y Carmen recibieron clases de inglés antes de la universidad y reportan haber ingresado a ella con algún grado de competencia. Los demás no recibieron clases de inglés o indicaron que éstas no les condujeron a ningún desarrollo de esta lengua. Todos estudian inglés en la universidad.

Procedimientos

Durante el primer semestre de 2022, se contactó electrónicamente a los participantes y se les proporcionó una carta de consentimiento informado. Esta fue firmada digitalmente ya que en ese momento persistía el confinamiento por Covid-19. Adicionalmente, se diseñó y evaluó dos protocolos de entrevista, siguiendo el procedimiento planteado por [Castillo-Montoya \(2016\)](#) y los lineamientos para la realización de entrevistas fenomenográficas ([González-Ugalde, 2014](#); [Åkerlind, 2023](#)). El primer procedimiento implica la alineación de las preguntas con los objetivos de la investigación y su revisión por jueces. El segundo, conlleva la realización de preguntas sobre el por qué y el cómo de las concepciones manifestadas por los participantes ([Åkerlind, 2023](#)).

La primera entrevista se centró en las experiencias preuniversitarias y universitarias. La segunda entrevista fue basada en textos, ya que estos pueden servir como disparadores de recuerdos de experiencias significativas ([Bazerman y Prior, 2004](#)). Ello coincide con el objetivo de las entrevistas fenomenográficas de traer sucesos e interpretaciones a la conciencia de los participantes ([Åkerlind, 2023](#)). Se solicitó a los participantes aportar textos cuya lectura o escritura les hubiera resultado especialmente significativa. También, se pidió subirlos a un equipo de la plataforma Microsoft Teams © creado para fines de esta investigación. Todas las entrevistas se llevaron a cabo mediante Microsoft Teams © y fueron grabadas en la misma plataforma. Los dos primeros autores realizaron las entrevistas durante el verano de 2022. Para las entrevistas basadas en texto, se usó la función de compartir pantalla para mostrar a los participantes los textos que habían aportado con el fin de emplearlos para detonar sus concepciones sobre su escritura o lectura.

El análisis de datos fue en equipo y por descubrimiento: las categorías emergieron de los datos mediante un proceso de codificación y negociación colectiva entre los investigadores ([Walsh, 2000](#); [Åkerlind, 2012](#)). Esto confiere validez dialógica, ya que los investigadores mantuvieron inicialmente sus concepciones al margen del proceso ([Hajar, 2020](#)). Una vez que las categorías se estabilizaron, se recurrió de manera puntual y estratégica a la literatura para nombrarlas. Al igual que en [Sandoval-Cruz et al. \(2022\)](#) y de acuerdo con las recomendaciones de [Walsh \(2000\)](#) y [Åkerlind \(2012, 2023\)](#), se estipulan los pasos descritos a continuación:

1. Las entrevistas fueron transcritas por un asistente y la transcripción fue revisada por los dos primeros autores.
2. Los dos primeros autores y un asistente seleccionaron al azar las entrevistas de 4 participantes (8 entrevistas y total), las leyeron completas cada uno por separado y fueron tomando notas de similitudes y diferencias entre ellas. Luego, se reunieron para comparar y discutir sus notas, desarrollando así un esquema de codificación inicial ([Åkerlind, 2012](#)). Se usó Microsoft Word © para la lectura, toma de notas y para redactar un primer libro de códigos. Se usó Excel © para generar una primera matriz de codificación de los segmentos relevantes de las entrevistas. Estos resultados preliminares se presentaron en un congreso y se obtuvo retroalimentación del público, lo cual es un tipo de validez fenomenográfica ([Åkerlind, 2012](#)).

3. La tercera autora, auditó y validó el esquema inicial aplicándolo al análisis de dos entrevistas distintas no analizadas. Este es el tipo de validación principal en la investigación fenomenográfica (Walsh, 2000). Encontró casi los mismos códigos, pero se negociaron algunos nuevos mediante una reunión con los dos primeros autores en los que manifestó la necesidad de nuevos códigos para capturar algunas concepciones presentes en las entrevistas no analizadas previamente.
4. Los dos primeros autores aplicaron el esquema de codificación resultante a las 26 entrevistas restantes leyéndolas y comentándolas de manera conjunta. Como resultado, se refinó el libro de códigos y la matriz de codificación en Excel ©, en la cual se fueron capturando y etiquetando los segmentos relevantes de las entrevistas. Mediante un proceso de reflexión y discusión conjunta, se agruparon las concepciones en categorías conformadas en un espacio de resultados en forma de una tabla de Microsoft Word ©. Este proceso se realizó de manera iterativa hasta que se estabilizaron las categorías del espacio de resultados.
5. Los dos primeros autores leyeron de nuevo las 30 entrevistas para verificar las categorías del espacio de resultados en cuanto a su aplicabilidad, capacidad descriptiva y ajuste a los lineamientos establecidos. Como el resultado fue favorable, la tabla con las categorías del espacio de resultados fue enviada a la tercera autora para que la auditase.
6. La tercera autora aplicó el espacio de resultados refinado a 5 entrevistas que ella eligió al azar. Encontró las mismas categorías y finalizó el proceso.

Existen distintas maneras de presentar los resultados. En este caso, se sigue la forma puramente cualitativa ejemplificada por González (2009), con la variación de presentar primero una tabla con las categorías y concepciones, como en Perales-Escudero et al. (2023).

Resultados

La tabla 2 resume el espacio de resultados. Las categorías están organizadas de manera descendente y cada una abarca a la anterior. Así, la Categoría A, Lingüística reductiva, corresponde a una enseñanza-aprendizaje tradicional, centrada en la ortografía, gramática y vocabulario, sin consideración de aspectos discursivos. La Categoría B, Discursiva Autorregulada, alude a experiencias que consideran algunos aspectos discursivos, socioculturales y cognitivos, si bien de manera incipiente y acrítica. La Categoría C, Subversiva, corresponde a experiencias profundas y sofisticadas. Siguiendo a Martin (1999), se escogió la etiqueta “subversiva” porque implica transformaciones en las relaciones sociales de poder y una lógica de enseñanza explícita y dialógica del capital discursivo propio de las alfabetizaciones académicas y disciplinares (Hernández, 2017), señalando la relación lengua-experiencia con las letras m (maya), e (español), e i (inglés). Las cursivas indican que una experiencia es preuniversitaria; las cursivas subrayadas que es tanto preuniversitaria como universitaria; las negritas, que es solo universitaria.

Tabla 2
Espacio de resultados

Categorías	Referencial (significados)	Estructural (prácticas de enseñanza)	Estructural (prácticas de aprendizaje)
A. Lingüística Reductiva	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario rebuscado (e,i) • Gramática y ortografía desconectadas del discurso (m,e,i) • Detonador de emociones negativas (e,i) 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del misterio (e,i,m) • Ausencia de retroalimentación (e.i,m) • Textos cortos para ejercitar léxico y gramática (e,i,m) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas personales centradas en vocabulario aislado (e,i,m) • Prácticas de traducción reductivas (e.i,m)
B. Discursiva Autorregulada	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros académicos como superestructuras (e,i) • Decir el conocimiento (m,e,i) • Detonador de emociones positivas (m,e,i) 	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros académicos como superestructuras (e,i) • Prácticas intertextuales (lectura y citación argumentada de varias fuentes y perspectivas) (e,i) • Retroalimentación superficial (e,i) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas interactivas-colaborativas (e,i) • Búsqueda de retroalimentación docente (e) • Aprendizaje autónomo de superestructuras genéricas (e,i) • Prácticas autogeneradas de autorregulación emocional (e,i) • Prácticas autogeneradas de proceso escritural (e,i) • Prácticas autogeneradas léxicas complejas (e,i)
C. Subversiva	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros como prácticas de enculturación disciplinar y transformación del conocimiento (e,i,m) • Cohesión (e, i) • Detonador de posicionamientos críticos (e, i, m) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza explícita profunda y dialógica (e, i) • Retroalimentación lingüístico-discursiva profunda y situada (e) • Oralidad-literacidad comunitaria para públicos extraescolares (m,i) 	Transformación de saberes (e)

A continuación, se exponen ejemplos ilustrativos de las categorías de la A a la C. No se ejemplifican todas las concepciones por razones de espacio.

A. Lingüística Reductiva

En esta categoría se enfatiza sobre la atribución de las dificultades de lectura preuniversitaria y universitaria al vocabulario “rebuscado”:

1. David (sobre lecturas disciplinares de derecho preuniversitarias): era frustrante porque me he dado cuenta que, para decir la misma cosa utilizaban diferentes palabras o palabras muy rebuscadas... en maya está más fácil de leer este tipo de textos porque en maya no me tengo que enfrentar a todas estas formalidades que hay en español o en inglés.

Las emociones negativas derivadas de la incomprensión, encontradas también por [Sito y Kleiman \(2017\)](#) pueden ser muy intensas, como lo manifestó Mario en relación con un texto universitario de sociología que tenía que leer para posteriormente exponer:

1. Mario (sobre un texto disciplinar): Me sentí muy frustrado, me sentí este... temeroso de no poder entregar este... la exposición, eh... tuve estrés porque este eh... ya tenía ansiedad, tenía... durante esas dos semanas me empezaron a salir ronchas en el cuerpo, me empecé a hinchar, empecé a retener líquidos y... por no entender ese texto.

Mario también explicó que, dentro de su carrera, existe un taller de escritura de textos etnográficos donde “aprenden a escribir en el lenguaje de la antropología”. Sin embargo, el tipo de aprendizaje que describió está centrado en la corrección gramatical, ortográfica y léxica, no en el uso del discurso antropológico.

2. Mario: en el taller de textos etnográficos, nos enseñan a usar eh... el lenguaje antropológico... más que nada, las técnicas de escritura que nos enseñaron es cómo escribir correctamente, cómo redactar correctamente, el uso de signos de puntuación, el uso de... de este... las palabras, sinónimos.

Desde el aspecto estructural-enseñanza, en esta categoría los participantes experimentaron la práctica institucional del misterio en las etapas preuniversitaria y universitaria, en la alfabetización académica y en la disciplinar. Esta práctica del misterio se hizo patente sobre todo en los géneros argumentativos:

3. Leonor (sobre un artículo de opinión en la clase universitaria de redacción): bueno, pues es que no, no había como tal una, esos tipos de este, pues estrategias, no teníamos mucho de que a vamos a ver que esté una cita como está conformada o ¿cómo podemos hacerlo? O sea, no tuvimos como tal cuales eran las estructuras de un artículo de opinión ¿qué podemos hacer? No, sólo, pues nos dijeron, pues háganlo y busquen cómo es su estructura y pues ya, pero como tal, en el salón de clases no tuvimos estrategias.

También experimentaron la práctica institucional del misterio en la lectura para la alfabetización disciplinar:

4. Sergio: pero en las otras áreas, como lo son filosofía o historia, siento yo que no, o sea, nunca nos han dicho... como estrategias para comprender, no, solamente nos dicen que hagamos y... y ya.

Otros participantes experimentaron una enseñanza consistente en preguntas sobre lo leído, realmente dirigida a evaluar la comprensión, pero no a enseñarla (Gibbons, 2002), caracterizada por la ausencia de diálogo sobre las características de los textos y los procesos lectores.

5. Karina (sobre lectura disciplinar en la universidad): la maestra hacía un tipo "preguntas y respuestas" para saber qué entendimos y así, y yo algunas veces participaba de acuerdo a lo que yo entendía de las lecturas, sin embargo, la maestra siempre me decía que estaba mal y que estaba mal, entonces me cambiaba la percepción totalmente y entonces ya no entendía y ya no me quedaba claro qué es lo... el concepto en sí... y entonces yo decía "bueno, siempre estoy mal... no hay manera de que esté bien", y de cierta manera dejé de participar y me empecé a esconder de la maestra.

En esta categoría, la escritura en inglés en la preparatoria y en maya en todos los niveles fue experimentada como redacción de textos cortos de naturaleza no académica que tenían la finalidad de practicar gramática.

B. Discursiva Autorregulada

En el aspecto referencial de esta categoría, los participantes manifiestan conciencia de la alfabetización académica como la lectura y escritura de textos cohesivos que representan géneros académicos y prácticas de reproducción del conocimiento. Esto ocurre tanto en la preparatoria como en la universidad. Karina (ejemplo 8) muestra conciencia de diferencias genéricas entre el español y el inglés y lleva a cabo una práctica autogenerada (aspecto estructural) para apropiarse de ella:

6. Adriana (preparatoria): en la materia de comunicación en español la maestra nos hacía leer alguna novela, algún libro de poemas, algún este algún libro de estudios o incluso artículos de investigación de divulgación entre otros y con base a eso nosotros realizábamos lo que eran el resumen descriptivo, reseñas, incluso nos hizo realizar fichas bibliográficas.
7. Ernesto (universidad): al empezar la carrera leíamos textos en español y nos hacían hacer por ejemplo mmm, ensayos, resúmenes, síntesis y-y otros, por ejemplo: hacer organizadores gráficos acerca de una lectura.
8. Karina (universidad): entonces tuve que investigar y realizar las mismas... los mismos pasos para saber que se ponía en cada cosa y qué otras partes se le agregan porque en español tiene una estructura pero quizás en la estructura del inglés necesitas agregar más cosas, por ejemplo, un abstracto... una abstract que va después de la introducción y eso no lo llevamos en español... básicamente eh... a prueba y error o sea, yo investigué estructuras de cómo hacer un ensayo, qué tenía que llevar una introducción, qué tenía que llevar una portada, qué tenía que llevar un índice, qué tenía que llevar todo eso.

Las experiencias de los participantes con la enseñanza de la redacción de géneros en la preparatoria varían. Solo 3 de ellos experimentaron géneros argumentativos que implicaban el dar su punto de vista. Sin embargo, sus experiencias se caracterizaron por la práctica institucional del misterio.

En el aspecto referencial de esta categoría, también se adscriben emociones positivas a las prácticas asociadas con la superación de obstáculos y un sentido de autoría:

9. Ernesto (sobre un género disciplinar, el diario de campo): ahí sentí una emoción ¿no? Una emoción donde... donde yo podía hacer mucho énfasis con respecto a la escritura, o sea, era un texto mío, un texto de... de diario de campo mío, o sea, yo... yo podría este lucirme, en este caso, lucirme, extenderme todo lo necesario pues era... era criterio personal, era criterio mío.

En el aspecto estructural-aprendizaje, los participantes refirieron varias prácticas autogeneradas como búsqueda de sinónimos para redactar, autodescubrimiento y autorregulación de su proceso de escritura y prácticas de autorregulación de las emociones negativas asociadas a la alfabetización tanto académica como disciplinar.

10. Sergio: este sentimiento de ansiedad antes eh... antes eh... en los primeros semestres eran muy muy fuertes, pero pues ya con el tiempo eh... me comencé a autocontrolar, vi un gran cambio cuando comencé yo a serenarme, a practicar esas estrategias que de respiración y... y con eso ya he logrado eh... avanzar eh... incluso en mis propias redacciones que... que sí me daban igual ansiedad.
11. Adriana (sobre una tarea de redacción de un ensayo a partir de varias fuentes): Pues el proceso ahora sí que fue primero leer, ahora sí después leer cada párrafo y lo que hacía con estos textos era de que por párrafos iba leyendo y lo que iba comprendiendo lo plasmaba y así lo fui haciendo hasta formar un texto completo y ya después de ese texto ese borrador leerlo completamente y ahora sí a buscar las palabras para unir las ideas este y ya con esta parte pues ya fui yo creando este texto más amplio y más extenso ahora sí que más es más comprensible.

La búsqueda de colaboración oral con sus pares, tanto en la preparatoria como en la universidad y en tareas académicas y disciplinares fue una experiencia casi invariante. Esta estrategia sirvió para la generación de ideas, para la corrección lingüística y también para la autorregulación emocional. No fue exclusiva de la escritura sino también de la lectura:

12. Karen (sobre lectura de textos disciplinares): trato de conversarlos con mis compañeros que igual tenían problema, entonces había días que nos juntábamos todos en una mesita y todos conversábamos de que "bueno, ¿qué entendiste con este concepto?", "bueno, yo entendí tal", "bueno, yo entendí otra cosa", "¿cuál será el correcto?", "bueno, tantas personas dicen que es esto, okay", "entonces esto puede ser", y así intercambiaba ideas con mis compañeros.
13. Gisela (sobre escritura disciplinar en varios cursos): cuando ya tengo pues algo de mi escrito, lo comparó con mis demás compañeros o les pido que me hagan algunas correcciones o algunas observaciones antes de entregar mi tarea final, por ejemplo, yo escribía algo y mis compañeros me lo... me lo corregían ¿no? Me decían "no se escribe así", "tienes que poner esto y cambiarle aquí", "tu verbo está mal escrito", "lo debes poner de esta forma" o por ejemplo "el... el tiempo verbal no es correcto" ¿no?

En el aspecto estructural-enseñanza, sobresalen las prácticas de lectura intertextual para escribir sintetizando y citando varias fuentes, las cuales son exclusivamente universitarias, tanto académicas como disciplinares. Las reportan 6 participantes y las perciben como particularmente difíciles:

14. Investigadora: ¿has tenido que realizar alguna tarea de escritura que te haya resultado especialmente difícil?

Gisela: sí, fue en primer semestre que nos pidieron hacer un reporte, un reporte en inglés, eh... donde sí nos pedían también comparar este... y buscar fuentes de información, citar esas fuentes y luego hacer como las comparaciones entre ellas y con nuestras propias ideas.

C. Subversiva

En esta categoría surgieron varios significados referenciales que implican evaluaciones críticas de los participantes hacia sus procesos de alfabetización académica y disciplinar. Se seleccionaron algunas especialmente significativas:

15. Clara: que no nos dejen hacerlo de manera independiente a los estudiantes porque a veces es muy complicado o a veces hay estudiantes que no tienen motivación para leer... y cómo los vas a hacer leer... diciéndoles nomas "léeme de tal página a tal página", no lo va a hacer y eso le va a afectar durante su proceso de... de aprendizaje, entonces lo importante es que tú acompañes al alumno, "okay, vamos a leer esto... te voy a enseñar cómo se tiene que hacer esto... puedes agarrar primero este párrafo, lo empiezas a leer... okay, ¿cuál es la idea principal aquí? ¿qué entiendes tú? ah entiendo tal cosa... Ah, muy bien, porque el autor dice esto".
16. Yadira: pues yo creo que sí estaría bien enfocarse mucho en el taller de escritura, porque si es algo que nosotros, como pues hablamos lengua maya y todo, pues hace poco difícil llegar y pues estar al mismo nivel que los demás, que pues ya tienen su español muy avanzadito.
17. Karina: creo que el verdadero problema que hay aquí en la universidad son los tiempos, en realidad vamos eh... pues a una... a un cierto tiempo (canto de aves) ¿no? Por unidades y así, entonces hay algunas cosas que no nos queda en claro, o al menos a mí no me quedan en claro y quizás se necesite un poco más de tiempo para eso, pero desgraciadamente tenemos que seguir con lo planeado en la planeación didáctica.

El ejemplo 15 ilustra una concepción invariante: todos los participantes refirieron la necesidad de una enseñanza dialógica que contemple la discusión de los procesos de lectura y escritura de las características de los textos durante las clases. Esta práctica, aunque ocurre fue experimentada por solo tres participantes. El ejemplo 16 muestra una concepción sostenida por 3 participantes, quienes experimentan explícitamente una diferencia no una deficiencia lingüística entre ellos y sus compañeros (Santos et al., 2021), y una necesidad de cursos específicos de español para atender sus particularidades. El ejemplo 17 es una concepción sostenida por 9 participantes, quienes coinciden en la necesidad de más tiempo para la realización de las tareas de alfabetización, aunque solo Karina critica explícitamente

la organización institucional del tiempo mediante planeaciones didácticas rígidas y repletas de contenidos.

El ejemplo 18, ilustra una concepción la concepción denominada “oralidad-literacidad comunitaria para públicos extraescolares”. Esta se refiere a la experiencia de escribir textos para ser leídos oralmente frente a audiencias reales y externas a la escuela en el contexto de alguna actividad de la comunidad. Curiosamente, para los tres participantes que la experimentaron, esta práctica se llevó a cabo en maya (Yadira y Clara) o en inglés (Ernesto) y, en los tres casos, antes de la universidad. No se reportó ninguna práctica de escritura para audiencias extraescolares en español en ningún nivel.

18. Yadira: me acuerdo que entré un concurso de... ay cómo se llama es... a encuentros de pueblos originarios. Eh ahorita sí que, pues la lengua maya me sirvió mucho con la ayuda de un docente de antropología, ajá, escribimos en la lengua maya, posteriormente cuando fui a presentar pues ahorita sí lo que es este al estar participando al ir a presentar pues ese escrito sobre la tradición del hetzmek o apadrinamiento tuve la oportunidad ajá de leer y pues de hablar igual en la lengua maya.

El ejemplo 19 se refiere a la transformación de saberes. Solo cuatro participantes reportan haber recibido enseñanza explícita para ello, pero todos reportan llevarla a cabo:

19. Mario (sobre estrategias de escritura aprendidas en un curso de alfabetización académica): sí la las aplico, eh... porque yo recuerdo que cuando comencé a... a hacer mis redacciones siempre recordaba a la maestra que le mencionaba, la profesora XX porque cuando comenzaba a redactar “ah, ¿qué voy a escribir primero? No, que pues es mi párrafo introductorio, no, que pues necesito plantearme mi tesis” ... y así, entonces siempre me ha... me ha servido.

Sobre el aspecto referencial, como ilustra el ejemplo 20, todos los participantes de antropología y docencia del español perciben que la alfabetización disciplinar implica apropiarse de modos de razonar específicos de su disciplina. Salvo Karina, ningún participante de Lengua Inglesa tuvo esta concepción.

20. Carmen (sobre lectura en filosofía): es un poquito complicado el tema de filosofía, entonces tiene demasiadas... ahora sí que interrogantes, cualquier cosita es ¿y por qué esto y por qué aquello... y por qué lo otro? Entonces, cuando tú sientes que ya tienes la respuesta, te surge otra pregunta, entonces yo creo que me voy más a eso de que no... como no... nunca terminamos de... del preguntarnos

Los participantes experimentaron una diferencia profunda entre las prácticas alfabetizadoras preuniversitarias y universitarias, en términos de una enseñanza más explícita, exigente y con retroalimentación:

21. Sara (sobre un ensayo de alfabetización académica universitaria): nunca me habían enseñado de la forma correcta cómo se hace un ensayo ¿no? porque creo que nada más nos decían hagan un ensayo ¿no? y nunca nos decían cómo se hacía un ensayo, entonces yo toda mi vida estuve como que con una estructura del ensayo cuando llegó aquí ya pues me ya me explicaron cómo.

22. Gisela (sobre un reporte de lectura disciplinar): el hecho de que... pues yo siempre había escrito reportes ¿no? Pero no nos pedían tantas reglas y no era muy estricto, entonces, al llegar a la universidad, en esa tarea este... sí nos dieron todas las pautas para escribir ese reporte y nos dijeron cómo debía ser tal cual la rúbrica, qué debíamos incluir, qué no debíamos incluir y... fue de que siempre yo había escrito mis textos mal y me los calificaban con 9 o con 10 a veces y eso fue lo que me frustró igual porque en la universidad escribía y me decían que estaba mal.
23. Mario (sobre lectura disciplinar): nos enseñó técnicas para poder dividir los textos y poder entenderlos por partecitas y después por segmentos unirlos todo en un... en uno solo. Nos enseñaron a dividir los textos y de ahí, ir este... sacando la idea principal de lo que quiere decir un pequeño párrafo, después el siguiente y después el siguiente a tal.

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes de antropología son los únicos que experimentan el uso de la lengua maya en prácticas epistémicas disciplinares ya que con ella recogen y registran datos etnográficos en un género disciplinar, el diario de campo. Sin embargo, redactan sus investigaciones en español.

Discusión y conclusiones

Par dar respuesta a la pregunta 1, relativa al aspecto referencial y al estructural-enseñanza, se señala que las experiencias de los participantes muestran comunalidades y variaciones. Es importante mencionar, que todos los participantes han experimentado enseñanza monológica y la práctica institucional del misterio (Lillis, 1999), con prevalencia en los contextos preuniversitarios pero también en la universidad. Ello coincide con la situación que parece prevalecer en varias universidades mexicanas (Ramírez, 2017). La práctica del misterio es más común en los contextos de alfabetización disciplinar, con la excepción de antropología, donde se reportan algunas experiencias de enseñanza dialógica. En inglés solo se reportaron en un curso específico. Así, la enseñanza dialógica con evidencia de buenas prácticas tales como el diálogo sobre los procesos lectoescritores y las características de los textos (Martin y Rose, 2018; Hernández y Delgado, 2019) ocurre principalmente en español y en la alfabetización académica universitaria, aunque un participante también la vivió en la preparatoria. Ocurre en menor medida en inglés y es casi inexistente en maya.

Estos hallazgos coinciden con la situación descrita por Clarke (2020), en la cual una o más lenguas usadas en el medio universitario son confinadas a prácticas no académicas. Ningún participante manifestó haber recibido enseñanza que favorezca prácticas translíngües o de codemeshing como las descritas por Canagarajah (2024), Gao y Min (2021), o Usanova y Schnoor (2021). Es decir, no se aprovechan sus repertorios multilingües (Blommaert y Backus, 2011). A diferencia de Sito (2018) ningún participante reportó prácticas de subversión de las convenciones académicas o disciplinares. Al igual que en Ponso (2018), un participante expresó preferencia por la escritura personal.

En inglés y maya, tres participantes tuvieron la experiencia preuniversitaria de escribir para audiencias extraescolares, lo cual favorece la alfabetización académica (Magnifico, 2010). Pareciera que, la centralidad del español en la escolarización naturaliza aún más que

en las otras lenguas la idea de que el único destinatario posible de la escritura en la escuela es el docente. Esta característica perjudica la motivación y la apropiación significativa de las prácticas letradas (Magnifico, 2010). Esta práctica estuvo ausente en la universidad en las tres lenguas. La universidad se configura entonces como un espacio de prácticas de alfabetización autocontenidas, desvinculadas de los mundos de la vida de los estudiantes. Establecer esa vinculación nos parece esencial en la formación universitaria de los estudiantes indígenas para favorecer un desarrollo significativo y situado de la alfabetización académica y disciplinar. Así, una clara implicación pedagógica de este estudio consiste en alentar la escritura dirigida a las comunidades del entorno universitario usando prácticas translingüales que permitan a los estudiantes explorar y desplegar sus repertorios multilingües de manera significativa.

Salvo lo referido, ningún participante manifestó tener conciencia de que los textos que leen y escriben pueden estar dirigidos a diferentes audiencias y que ello exige abordarlos de distintas maneras para construir significado de manera eficaz. Tal conciencia no surgió ni como práctica autogenerada ni como experiencia de enseñanza, ni en la alfabetización académica ni en la disciplinar. Sin embargo, todos manifestaron alguna conciencia de los géneros y de su enseñanza, si bien esta osciló entre una conciencia de tipo meramente estructural y una epistémica, más compleja, que surgió casi exclusivamente asociada al español y, solo en una participante, al inglés. Ello apunta a una clara oportunidad de mejora práctica de la enseñanza a través de la inclusión de la noción de audiencia y su impacto sobre la lectura y la escritura de diversos géneros, así como, de la dimensión epistémica de los mismos, en todas las lenguas de los sujetos y en los dos tipos de alfabetización: académica y disciplinar. Estos serían actos de justicia epistémica (Canagarajah, 2024).

Al igual que Lombardi y Silas (2021) y do Nascimento (2018) se encontró experiencias de incompreensión asociada al vocabulario y a los textos. Como en Sito y Kleiman (2017), ello generó emociones negativas muy intensas, aunque para el presente caso, éstas produjeron síntomas físicos y ello fue casi invariante. Es decir, los participantes experimentaron la alienación descrita por Hernández (2019), pero lograron sobreponerse a ella mediante prácticas agentivas de autorregulación y transformación de saberes. Además, contaron con el apoyo de algunos docentes que llevaron a cabo prácticas de enseñanza dialógica, especialmente en el ámbito de alfabetización académica.

También resultó casi invariante la concepción de que la alfabetización académica y disciplinar recibida en la preparatoria no es suficiente para enfrentar las exigencias universitarias, en particular los géneros argumentativos y las prácticas intertextuales. Esto último coincide con Zavala (2011), Enríquez (2021) y Marmolejo y Grajales (2021). Fue solo en la universidad que los participantes experimentaron prácticas intertextuales, que concibieron como particularmente difíciles. Estas prácticas de lectura intertextual o comprensión de múltiples fuentes se asocian con el éxito en la educación terciaria (Mahlow et al., 2020) y en la literacidad ciudadana crítica (Sinatra y Lombardi, 2020). Por lo tanto, una consecuencia práctica de este hallazgo es que la educación preuniversitaria debería reforzar las prácticas de alfabetización académica y disciplinar argumentativa e intertextuales, con el fin de que los estudiantes indígenas estén mejor preparados para enfrentarlas y disminuir así sus experiencias traumáticas en la universidad.

Solo los estudiantes de antropología experimentaron el uso del maya para escribir en un género disciplinar, el diario de campo, si bien posteriormente redactan sus informes en español. Para los demás, las prácticas escritas en maya permanecen en su mayoría confinadas al aprendizaje del código escrito y de gramática, con excepciones señaladas arriba. No se reportó experiencia de prácticas translingüales (García y Kleifgen, 2019) en la enseñanza, como el uso colaborativo de la lengua materna como preparación para la redacción en segunda lengua (Gao y Min, 2021). Estos vacíos hablan de una oportunidad práctica clave: la promoción activa del maya como una lengua de producción de conocimiento en la universidad y en los niveles educativos previos. Siguiendo a Canagarajah (2024), este podría ser un proceso gradual de justicia epistémica que puede instrumentarse mediante la práctica de codemeshing. También, podría alentarse el uso del español en las etapas de planeación de la escritura en inglés y en textos en inglés mediante el codemeshing.

Se enfatiza también en los significados críticos que exponen los participantes con relación a la alfabetización. Casi sin excepción conciben que la enseñanza debe ser más dialógica, incluyendo la lectura comentada y analítica de los géneros que deben escribir. Sin embargo, son pocos los participantes que conciben explícitamente sus particularidades lingüísticas como un factor que atender en los retos de alfabetización académico-disciplinar que enfrentan. Ello contrasta con la concepción uniforme del léxico y, en algunos, la gramática especializada de los géneros en español e inglés como enormemente desafiantes. Esta discrepancia sugiere que se ha naturalizado la noción de que la competencia oral funcional en español es suficiente para que los estudiantes indígenas enfrenten exitosamente las demandas de la educación superior.

Esta naturalización puede originarse en una intención bondadosa de alejarse de perspectivas deficitarias. Para nosotros, reconocer las particularidades y necesidades lingüísticas de estos estudiantes y atenderlas mediante programas de enseñanza explícita de registros y géneros académicos no implica una visión deficitaria. Antes bien, es una visión subversiva y redistributiva de los recursos semióticos que tienen poder en la universidad y la sociedad contemporánea, el acceso a los cuales ha sido largamente vedado a los pueblos indígenas (Martin, 1999; Hernández, 2019).

Sobre la pregunta 2, relativa el aspecto estructural-aprendizaje, los participantes despliegan una serie de prácticas agentivas que les ayudan a apropiarse de las prácticas alfabetizadoras en alguna medida y superar la alineación (Hernández, 2019), aún en ausencia de enseñanza dialógica explícita. Entre ellas se destacan tres:

Primero, la colaboración con pares, la cual media tanto los procesos lectoescritores como la autorregulación emocional. Esta colaboración es mediada por conversaciones sobre las tareas de literacidad y los textos, lo cual nos remite a la cualidad comunitaria y oral de las prácticas letradas no occidentales discutida por Canagarajah (2024).

Segundo, la autorregulación emocional misma. De cara a las intensas emociones negativas y las reacciones fisiológicas que las acompañan, cuatro participantes han experimentado prácticas autogeneradas de relajación, tres de manera individual y por lo menos una hace uso de la colaboración para aminorar las emociones negativas. Ello sugiere una posibilidad práctica de intervención pedagógica de parte de las instituciones educativas, centrada en el reconocimiento de los procesos de alfabetización académico-disciplinar como

detonadores de emociones negativas y en la enseñanza de estrategias de autorregulación de éstas, además de la sensibilización de los docentes para ser más empáticos con estas experiencias negativas.

Tercero, la transformación de saberes. Todos la realizan de manera autogenerada, pero solo en español y solo en la universidad. Esto destaca una implicación práctica: la oportunidad para las instituciones de enseñar explícitamente para la transformación en las tres lenguas y en los niveles educativos pre-universitarios. Esto podría realizarse a través del rediseño de los talleres de lectura y redacción siguiendo el modelo conocido como Writing about Writing (Escribir sobre la Escritura) (Downs y Wardle, 2007).

De acuerdo a ello, se subraya que, desde el aspecto estructural-aprendizaje, no se observa conciencia de prácticas translingüales autogeneradas. Ello apunta a una naturalización de la ideología de separación de las lenguas (Clarke, 2020; Holmes, 2020) a pesar de que el espacio geográfico y sociocultural del estudio es uno multilingüe. Esto representa un área de oportunidad práctica: la capacitación de docentes y estudiantes en prácticas translingüales y el combate a las ideologías coloniales de monolingüismo, de separación entre las lenguas o de relegamiento del maya y, en menor medida, del inglés, a prácticas no académicas y/o no disciplinares. En ese sentido, la universidad no parece cumplir con su política de promover el inglés como lengua epistémica.

El presente trabajo tiene implicaciones teórico-metodológicas importantes. Primero, la distinción entre alfabetización académica y disciplinar resultó útil para revelar distintos tipos de experiencias dependiendo del tipo de alfabetización. Por consiguiente, podría ser productivo para estudios subsecuentes el mantener esta distinción y explorar de manera diferenciada y/o complementaria las experiencias de los sujetos según el tipo de alfabetización.

Segundo, como ha señalado Bartlett (2007), un vacío en la investigación sociocultural sobre la alfabetización académico-disciplinar es la ausencia de perspectivas psicológicas. En este trabajo, la aplicación de la fenomenografía y de algunos constructos psicológicos como la autorregulación permitió arrojar luz sobre la variación de las experiencias de los sujetos indígenas y revelar su agencia para enfrentar el trauma producido por las exigencias de las prácticas de alfabetización académica y, sobre todo, disciplinar.

En este último sentido, puede valer la pena cuestionar la definición de Carlino (2013) de alfabetización académica, la cual implica que se trata de un proceso dirigido y gestionado por las instituciones o los docentes. En este trabajo se observó que, en muchos momentos y contextos, son los estudiantes indígenas quienes dirigen y gestionan sus procesos de apropiación de la cultura escrita, si bien en otros momentos y contextos sí reciben algún tipo de enseñanza explícita. Puede entonces replantearse el constructo mismo de alfabetización académico-disciplinar para reconocer la agencia de los sujetos que se auto-alfabetizan, así como la diversidad temporal y espacial en la actuación de las autoridades educativas con respecto a la enseñanza explícita de la alfabetización académico-disciplinar. Se trataría de procesos complejos y multiagentivos, sujetos a tensiones y dinámicas de poder asimétricas, resultado de una gran variación en las trayectorias de los sujetos y de las instituciones educativas.

Este estudio presenta limitaciones, entre ellas, el tamaño de la muestra que si bien cumple con el mínimo recomendado para estudios fenomenográficos (Trigwell, 2000), pudo haber revelado más experiencias cualitativamente distintas de haber sido más amplio. El predominio de estudiantes de enseñanza del inglés, aunque refleja la composición de la matrícula en la facultad, también es una limitación puesto que la presencia de más estudiantes de las otras carreras hubiera podido arrojar hallazgos distintos. Del mismo modo, la ampliación de la muestra a otras carreras y universidades seguramente arrojaría más luz sobre las experiencias de alfabetización académica y disciplinar, por lo cual futuros estudios deberían incluir participantes de distintos programas e instituciones. Asimismo, en el presente estudio, la enseñanza fue examinada solo desde las experiencias de los participantes, otros estudios deberían contrastarlas con las experiencias de los docentes que se ocupan de la alfabetización académica y disciplinar de estudiantes indígenas.

Disponibilidad de datos y materiales

Los conjuntos de datos utilizados y/o analizados durante el estudio actual están disponibles a solicitud del autor correspondiente.

Referencias

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G. S. (2023): Common misunderstandings of phenomenographic research in higher education. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2218804>
- Bartlett, L. (2007). To Seem and to Feel: Situated identities and literacy practices. *Teachers' College Record*, 109(1), 51-69. <https://doi.org/10.1177/016146810710900109>
- Bazerman, C., & Prior, P. (2004). *What writing does and how it does it: an introduction to analysis of texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Superdiverse repertoires and the individual. En I. de Saint-Georges y J. J. Weber (coords.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (pp. 11-32). Sense Publishers.
- Canagarajah, S. (2024). Decolonizing academic writing pedagogies for multilingual students. *TESOL Quarterly*, 58(1), 280-306. <https://doi.org/10.1002/tesq.3231>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 1-10. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811 - 831. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>

- Chi-Canul, H. (2023). «U ka'a síijil maaya t'aan ich jun p'éeel láak'tsil yaan noj kaaj»: el renacimiento del maya yucateco en un hogar urbano. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101023>
- Clarke, D. C. (2020). Language ideologies and the experiences of international students. En M. Kuteeva, K. Kaufhold y N. Hynninen (eds.), *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Palgrave Macmillan.
- Dilli, C., Morelo, B., & Schlatter, M. (2019). O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática a luz dos Estudos do Letramento Acadêmico. *Linguagem & Ensino*, 22(3), 666-688. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.17145>
- do Nascimento, A. M. (2019). Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. *Raído*, 13(33), 66-92. <https://doi.org/10.30612/raido.v13i33.9920>
- Downs, D., & Wardle, E. (2007). Teaching about writing, righting misconceptions: (Re)envisioning First-Year Composition as Introduction to Writing Studies. *College Composition and Communication*, 58(4), 552-584. <https://www.jstor.org/stable/20456966>
- Enríquez, E. E. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación*, 26(2), pp. 155-171. <https://doi.org/10.14483/22486798.18230>
- Feldon, D. F., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 887-899. Doi: [10.1177/0002764218772640](https://doi.org/10.1177/0002764218772640)
- Gao, J., & Min, S. (2021). A comparative study of the effects of L1 and L2 prewriting discussions on L2 writing performance. *System*, 103, 102654. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102654>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553-571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- Gibbons, P. (2002). *Bridging discourses in the ESL classroom*. Continuum.
- González, C. (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: a study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57(3), 299-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9145-1>
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Hajar, A. (2020). Theoretical foundations of phenomenography: A critical review. *Higher Education Research and Development*, 40(7), 1421-1436. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.183384>
- Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>

- Hernández, G. (2010). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Multilingual Matters.
- Hernández, G. (2017). Capital cultural, lenguaje y conocimiento en la universidad. *Didac*, 69(40-45), 40-47.
https://revistas.iberro.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=5&id_volumen=24&id_articulo=288
- Hernández, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 1-24.
[10.17533/udea.ikala.v24n01axx](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01axx)
- Hernández, L. A., & Delgado-Aguilar, J. (2021). Enseñar náhuatl a través de la poesía: Una intervención didáctica desde la pedagogía de género Leer para Aprender. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 139-163. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a09>
- Holmes, L. (2020). Disrupting dual monolingualisms? Language ideological ordering in an internationalizing Swedish university. En M. Kuteeva, K. Kaufhold y N. Hynninen (eds.), *Language perceptions and practices in multilingual universities*. Palgrave Macmillan.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 63(1), 107-129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>
- Lillis, T. (1999). Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (coords.), *Students writing in the university* (pp. 127-148). John Benjamins.
- Lombardi, K. S., & Silas, J. C. (2021). Hacia una reconceptualización de la imagen del estudiante indígena universitario. *RLEE*, 51(3), 179-200.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.404>
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493470>
- Mahlow, N., Hahnel, C., Kroehne, U., Artelt, C., Goldhammer, F., & Schoor, C. (2020). More than (single) text comprehension? - On university students' understanding of multiple documents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562450>
- Marmolejo, M., & Grajales, R. (2021). Escritura académica de estudiantes indígenas en la universidad. *Revista Boletín REDIPE*, 10(12), 113-138.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1573>
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy. En F.Christie (coord.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 123-155). Continuum.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
<https://www.jstor.org/stable/i40096057>
- Marton, F. (2000). The structure of awareness. En J. E. Bowden y E. Walsh (coords.), *Phenomenography* (pp. 102-116). RMIT University Press.

- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Montes, M., & López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En F. Navarro (ed.), *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba.
- Nowacek, R.S. (2011). *Agents of integration: Understanding transfer as a rhetorical act*. Southern Illinois University Press.
- Perales-Escudero, M.D., Sandoval, R. I., & Bañales, G. (2023). Pre-service EFL teachers' conceptions and ideologies about stance: A phenomenographic study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 706-718. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.45552>
- Perales-Escudero, M. D., Sima-Lozano, E., & Ramos-Díaz, M. (2022). Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Un estudio de literacidades académicas. *Perfiles Educativos*, 44(177), 39-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60078>
- Polat, B. (2013). Experiencing language: Phenomenography and Second Language Acquisition. *Language Awareness*, 22(2), 111-25. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.658811>
- Ponso, L. C. (2018). Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. *Trab. Ling. Aplic.*, 57(3), 1512-1533. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653744444791>
- Ramírez, F. J. (2017). *La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente* [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]. Dspace. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/47407>
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 1-31. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>
- Rose, D., & Martin, J.R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Sandoval-Cruz, R. I., Navarro Rangel, Y., González Calleros, J. M., & Perales-Escudero, M. D (2022). Learning about SLA through online discussion forums and WhatsApp in blended-learning. *RELC Journal*, 53(1), 165-179. <https://doi.org/10.1177/0033688220917221>
- Santos, S., Ramírez, K.R., & Ruiz, A.G. (2021). Perfil sociolingüístico y experiencias lingüístico-escolares de estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 5(3), 41-55. <https://drive.google.com/file/d/1msd-dlNVaRy4QnCsKo5r59L6l2TOgx5q/view>

- Silas-Casillas, J.C., & Lombardi, K.S. (2021). Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas. *Diálogos sobre la Educación*, 12(23), 1-28. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.766>
- Sima-Lozano, E., & Perales-Escudero, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2014.09.001>
- Sinatra, G. M., & Lombardi, D. (2020). Evaluating sources of scientific evidence and claims in the post-truth era may require reappraising plausibility judgments. *Educational Psychologist*, 55(3), 120-131. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1730181>
- Sito, L. R. S. (2018). Ensaïando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 821-852.
- Sito, L.R.S., & Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. En J. Bowden y E. Walsh (coords.), *Phenomenography* (pp. 62-82). RMIT University Press.
- Usanova, I., & Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal* 44(1), 56-73. <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649>
- Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. En J. Bowden y E. Walsh (coords.), *Phenomenography* (pp. 19-33). RMIT University Press.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-1-compl-zavala.pdf>