

# Desarrollo de la literacidad en estudiantes indígenas universitarios mediante la autorregulación y la metacognición

## *Literacy development in indigenous university students through self-regulation and metacognition*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.967>

Ruth Belinda Bustos Córdova\*  
Ivet García Montero\*\*

### Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación cualitativa e inductiva realizada en una universidad pública dedicada a la formación de profesionales de la educación. El objetivo es analizar las prácticas académicas de lectura y escritura, así como la importancia de los procesos de autorregulación y metacognición en el desarrollo de la literacidad en jóvenes indígenas universitarios, mediante la reconstrucción de sus trayectorias académicas. La metodología está basada en la investigación-acción, mediante las siguientes técnicas para la recolección de los datos: observación participante, revisión de documentos, entrevistas, y para el análisis, la triangulación teórica.

Entre los hallazgos se identifica que los estudiantes universitarios tienen una deficiente comprensión de lo que leen, además de dificultades para comunicar sus ideas de manera oral o escrita en los contextos académicos, especialmente, los jóvenes indígenas que han desarrollado un bilingüismo sustractivo producto de las deficiencias en su escolaridad y las desigualdades sociales. Lo anterior revela la importancia de dirigir la mediación pedagógica al desarrollo de habilidades metacognitivas y la autorregulación del aprendizaje para favorecer la literacidad, a fin de asegurar que los estudiantes utilicen de manera crítica el lenguaje oral y escrito para expresar sus ideas y continúen aprendiendo en su formación profesional.

**Palabras clave:** literacidad – estudiantes indígenas – autorregulación del aprendizaje – metacognición – mediación.

### Abstract

This article shows partial results of qualitative and inductive research conducted in a public university that trains education professionals. The aim is to analyze academic reading and writing practices and the

\* Doctora en Educación. Miembro del SNI. Cuerpo Académico: Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad. Líneas de investigación: formación sociomoral, valores y diversidad, formación docente, educación indígena e intercultural. Profesora-investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Morelos. México. [ruthbustos7@gmail.com](mailto:ruthbustos7@gmail.com)

\*\* Doctora en Enseñanza Superior. Líneas de investigación: procesos de aprendizaje, autorregulación, educación superior y formación docente. Perfil PRODEP. Representante del Cuerpo académico procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad de la UPN, Morelos. Profesora-investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Morelos. México. [ivet2010@gmail.com](mailto:ivet2010@gmail.com)

importance of self-regulation and metacognitive processes in the development of literacy in young indigenous university students through the reconstruction of their academic trajectories. Our methodology is based on Action Research: techniques such as participant observation, document analysis, and interviews were used for data collection, and theoretical triangulation was used for analysis.

Among our findings we identified that university students have a poor understanding of what they read, added to difficulties in communicating their ideas orally or in writing in academic context, especially indigenous youths who have developed a subtractive bilingualism as a result of schooling and social inequalities. This shows the importance of directing pedagogical mediation towards the development of metacognitive skills and the self-regulation of learning to promote literacy, thus ensuring that students use oral and written language critically to express their ideas and continue learning in their professional training.

**Key words:** literacy – indigenous students – learning self-regulation – metacognition – mediation.

## Introducción

En México solo 21.6% de la población tiene estudios de nivel superior (INEGI, 2020), por lo que se encuentra muy por debajo de Japón (51.9%) y Estados Unidos (47.4%), países con la mayor proporción de adultos con estudios superiores, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). Por ello, la presente investigación indaga acerca de las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes mexicanos a las instituciones de educación superior (IES) con el fin de establecer parámetros para entender algunas de las causas de tal desigualdad.

En este sentido, a partir de la revisión de la literatura y de los estudios empíricos, se ha determinado que las principales dificultades que los estudiantes universitarios enfrentan en su trayectoria académica son: problemas de comprensión de lectura, escasa producción de textos académicos y limitaciones para comunicar sus ideas de manera oral; tanto en situaciones de la vida cotidiana como en aspectos propios de la especialización profesional. Tal escenario manifiesta las desigualdades del sistema educativo mexicano, en especial, las que conciernen a los estudiantes de grupos vulnerables, como es el caso de los indígenas.

A manera de ejemplo, se presenta el caso de los jóvenes indígenas que ingresan a dos de las licenciaturas de una universidad pública dedicada a la formación de profesionales de la educación; una de las cuales es un programa especializado en la docencia para el medio indígena.

La trayectoria previa al ingreso a la educación superior de los jóvenes indígenas que cursan estos programas educativos presenta muchas dificultades: se han formado por medio de un currículo educativo nacional en escuelas rurales, multigrados y telesecundarias o telebachilleratos, sin considerar sus saberes comunitarios, sus maneras de aprender; tampoco se ha desarrollado plenamente su lengua originaria, ni las competencias en el idioma español, dado que el sistema educativo mexicano no ha atendido eficazmente estas necesidades. Muchos de ellos

fueron excluidos de universidades convencionales por no alcanzar los puntajes requeridos en los exámenes de ingreso estandarizados, tanto por no dominar correctamente el español como por la dificultad para comprender conceptos y nociones de las disciplinas; por tal motivo eligieron la licenciatura antes referida dado que no se hace examen de ingreso.

Sin embargo, para garantizar su pleno derecho a la educación, no es suficiente el ingreso de los estudiantes indígenas a las instituciones educativas, sino la construcción de competencias básicas como la literacidad, que les permitirá desarrollarse durante su trayectoria académica y construir saberes para el aprendizaje permanente, desempeñarse profesionalmente y tener una participación plena en la vida social.

Cabe señalar que en esta investigación nos adscribimos al concepto de literacidad (*Literacy* en inglés) como “abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (Cassany, Castellà, 2010: 354). De esta manera, si la literacidad es una competencia básica para la vida académica, pero también para la social, se requieren procesos de autorregulación y metacognición orientados a formarla y convertirla en una meta para el propio desarrollo.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación consiste en analizar las prácticas académicas de lectura y escritura, así como los procesos de autorregulación y metacognición que median las mismas en jóvenes indígenas universitarios, mediante la reconstrucción de sus trayectorias académicas, e identificar los factores que permiten u obstaculizan su escolarización y su participación en la vida social.

Para exponer los resultados de la investigación nos cuestionamos: ¿Cómo y de qué manera la formación que ofrece una universidad pública favorece u obstaculiza la trayectoria académica de los jóvenes indígenas?

También establecimos las siguientes preguntas subsidiarias:

¿Cuáles son las prácticas académicas de lectura y escritura que favorecen u obstaculizan los procesos cognitivos de los jóvenes indígenas en una universidad pública?

¿De qué manera se pueden desarrollar procesos de autorregulación y metacognición que favorezcan la literacidad en los jóvenes indígenas en el contexto de su trayectoria académica?

## Literacidad y los procesos de aprendizaje en la universidad

El uso del concepto *literacidad* se ha extendido en los últimos años, ya forma parte de los planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional, en tanto que, en la última reforma al artículo 3º constitucional de México se estableció que estos tendrán una orientación integral, por lo que incluirán, entre otras, la lectoescritura y la literacidad (DOF, 2019).

Carlino (2003) define la literacidad como la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas situaciones de la vida cotidiana en las que se requiere de la lectura y la escritura. Aquí se vislumbra la

influencia de Ferreiro (1999) respecto al concepto de cultura escrita. Pero también se vincula con el concepto de *alfabetización académica*, entendida como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos” (Carlino, 2003: 410), producto de su trayectoria escolar.

El desarrollo de la literacidad supera la concepción de alfabetización como la decodificación de signos lingüísticos, pues es un proceso mucho más complejo; Cassany y Castellà (2010) afirman que la literacidad no solo se refiere a la lectura crítica o la producción escrita, sino también a la oralidad formal que tiene lugar en un contexto determinado. Para desarrollarla se requieren algunas condiciones relacionadas con los procesos de metacognición y autorregulación del aprendizaje (Schunk, 2012), además de tener un bagaje conceptual construido de manera sociocultural, incluso una postura ético-política.<sup>1</sup>

Es decir, únicamente cuando hay una comprensión de los fenómenos sociales y políticos, las intenciones, las relaciones de poder, etcétera, se puede generar una lectura crítica, una escritura creativa y una oralidad argumentada.

Por su parte, Giroux (2004: 284-285) plantea un enfoque de la literacidad crítica y explícita que:

Se fundamenta en una perspectiva del conocimiento humano y de la práctica social que reconoce la importancia de usar el capital cultural de los oprimidos para hacer auténticas las voces y modos de conocimiento que usan para negociar con la sociedad dominante. Lo que está en juego aquí es la meta de dar a los estudiantes de la clase trabajadora, y a los adultos, las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces.

El desarrollo de procesos de aprendizaje promotores de la literacidad puede ser una herramienta para superar las creencias y prácticas que vaticinan el fracaso a las poblaciones históricamente excluidas en los ámbitos social y escolar, como es el caso de los jóvenes indígenas.

Respecto a la importancia de los procesos de autorregulación y metacognición en la literacidad, diversos estudios avalan que “al ser la lectura y la escritura una actividad mental compleja (Flower, Hayes, 1981), se requiere de procesos subyacentes que regulen las exigencias cognitivas vinculadas al contenido, al propósito y a la estructura del texto, tanto en su comprensión como en su producción” (Valenzuela, 2018: 72).

La autorregulación y la metacognición permiten no solo el control de las acciones cognitivas implicadas en la lectura y la escritura, sino también el manejo de procesos afectivos y

---

<sup>1</sup> Así, el concepto de literacidad se puede tejer con lo que plantea Freire (2004: 94), la lectura como un acto político: “El acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”.

motivacionales, personales, contextuales y psicopedagógicos. En consecuencia, los aprendices pueden desplegar las acciones de planeación, ejecución, monitoreo y autocorrección, tanto en situaciones efectivas como de fracaso (Valenzuela, 2018), lo que les permite mayor implicación, y otorgar intencionalidad y orientación a su vínculo con la cultura en torno a lo escrito.

En correspondencia con lo anterior, los estudiantes autorregulados y metacognitivos pueden alcanzar una metacomprensión de los procesos implicados tanto en la lectura (Guanipa, 2017) como en la producción de textos escritos y la expresión oral, con el fin de supervisarlos y mejorarlos. También hacen uso de la reflexión consciente y el análisis metacognitivo necesarios para tomar decisiones, plantear metas, anticipar resultados, organizar el tiempo y las tareas necesarias, así como seleccionar recursos y estrategias oportunos (Pardo, 2015).

De igual manera, consiguen verificar la eficiencia de las estrategias que emplean y detectar errores y obstáculos con el fin de hacer ajustes necesarios en sus acciones y plantear nuevas metas y tareas. Los procesos de metacognición y metacomprensión involucran el conocimiento de las habilidades necesarias para la lectoescritura y la expresión oral, la conceptualización de la lectura y la escritura, el conocimiento de procedimientos cuyo objetivo es llevarlas a cabo, y el manejo de criterios enfocados en valorar su efectividad, por ejemplo, “saber distinguir la actividad de comprensión de otras actividades mentales, saber qué es comprensión y cuándo es que se comprende, saber qué es necesario para llegar a comprender y saber evaluar el grado de comprensión logrado” (Guanipa, 2017: 54).

La autorregulación y la metacognición se constituyen así en mediadores psicológicos imprescindibles que se tornan instrumentos propios de autodesarrollo y transformación de su realidad (Vigotsky, 1987). Visto de esta manera, posibilitan el desarrollo de la literacidad, pero también se convierten en una meta de formación personal y profesional, donde el dominio de los procesos de lectura y escritura y el desarrollo de competencias comunicativas es a su vez una oportunidad para ser mejores aprendices autorregulados (García, Bustos, 2021).

El fortalecimiento de los procesos de autorregulación y metacognición permite, de ese modo, que la literacidad traspase las paredes escolares –de hecho, leer la realidad sería el fin último–, para lo cual se requiere el diseño de situaciones de aprendizaje que favorezcan la formación de los mismos (García, Bustos, 2021).

Desde nuestro punto de vista, la literacidad se logra en dos ámbitos del currículo: en los contenidos explícitos, pero también en las prácticas cotidianas implícitas; así como en dos tipos de disciplinas: en aquellas relacionadas directamente con el lenguaje como objeto de estudio y en las que el lenguaje es la herramienta de aprendizaje –prácticamente todas–. Como afirma Tolchinsky (2008), la mejor condición para favorecer el desarrollo de la literacidad se encuentra dentro de las distintas disciplinas académicas propias de la especialidad profesional que cursan los estudiantes de educación superior, puesto que existen temas situados con diversas finalidades sobre los cuales reflexionar, leer y escribir, y no se requieren situaciones artificiales como las que se construyen en las disciplinas lingüísticas.

## Vía metódica

Los resultados parciales de investigación presentados se desprenden de un estudio realizado en una universidad pública formadora de profesionales de la educación. En esta indagación, las autoras tenemos el rol de investigadoras y docentes.

Con el fin de responder las preguntas de investigación planteadas, se diseñó un estudio de tipo cualitativo “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor, Bogdan, 1987: 20), es decir, consiste en acercarse a las personas en su contexto natural para poder comprender la realidad. También se realiza desde un enfoque inductivo, pues parte de la observación e identificación de problemas que se enfrentan en la vida universitaria, pero a la luz de la revisión teórica, como afirman Rodríguez, Gil y García (1999: 103):

La identificación de problemas en la investigación cualitativa es consecuencia de la interacción entre la inducción y la deducción. El investigador, con su entrada en un contexto educativo, encuentra una oportunidad para revisar su teoría o sus creencias y experiencias ante un fenómeno a la luz de la información que extrae de la propia realidad estudiada.

En este sentido, la investigación-acción se revela como la vía metódica más pertinente porque favorece, por un lado, partir de una situación problemática que emerge de la necesidad de indagación de los participantes, y por otro, valerse de estrategias para transformar la realidad. De acuerdo con Elliot (1997), la investigación-acción constituye el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de acción dentro de ella desde la innovación educativa. Propone organizar el proceso de cambio a partir de tres ciclos de acción que, de manera sintética, consisten en la elaboración del plan general, la implementación del mismo y su evaluación, para luego reiniciar el ciclo de mejora permanente.

La investigación-acción también es un proceso de formación en sí mismo para todos los participantes, y en el caso especial de los docentes universitarios se favorecen los procesos de formación permanente, ya que:

La enseñanza como una actividad investigadora [...] se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones. El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación (Latorre, 2007: 10).

En este sentido, coincidimos con Bausela (2004) cuando menciona que la investigación-acción no puede ser una tarea individual sino colaborativa, debido a que la puesta en práctica

de soluciones a las situaciones problemáticas y la reflexión no son procesos solitarios; en la medida en que los otros participen realmente, se puede transformar la realidad. Por otra parte, Schön (1998: 72) afirma que “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único”.

### *Participantes*

La investigación se realizó de junio de 2018 a febrero de 2020, con 68 estudiantes de una universidad pública dedicada a la formación de profesionales de la educación: 23 de ellos estudian la Licenciatura en Pedagogía y 45 una licenciatura relacionada con la docencia para el medio indígena. Entre ellos, 50% de los estudiantes se autoidentifica como indígena, ya sea por hablar una lengua indígena o por pertenecer a una familia que habita en una comunidad originaria.

Los participantes fueron identificados con un código constituido con caracteres que corresponden a una clave: H o M (sexo: hombre o mujer); I o NI (autoidentificación: indígena o no indígena); LI o LP (carrera que cursan: Licenciatura para el Medio Indígena o Licenciatura en Pedagogía); el número 14, 15 o 17 (correspondiente a su generación) y un número consecutivo.

### *Obtención de datos*

La recolección de los datos se realizó con diversas técnicas e instrumentos provenientes de las ciencias sociales:

- *La observación participante* se utilizó una vez por semana en las sesiones de clases de una asignatura por semestre, en el periodo comprendido entre junio de 2018 y febrero de 2020. Su propósito fue “obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos [con base en los cuales] organizan su mundo” (Goetz, LeCompte, 1988: 126); se articuló con el registro en el diario de campo en función de categorías previamente establecidas: prácticas de lectura y escritura, hábitos y organización del tiempo para el estudio, reflexión sobre sus propios procesos de autorregulación del aprendizaje y metacognición (establecimiento de expectativas y metas en función de los propósitos de la asignatura y de la carrera, motivación, autorreflexión e identificación de sus propios aprendizajes), expresión oral e interacción en el aula.
- *La entrevista* con guía no estructurada, se empleó porque favorece la interacción social y permite al entrevistador comprender una situación problemática desde “la perspectiva de los participantes [utilizando] técnicas centradas en la conversación” (Latorre, 2007: 66). Las entrevistas se realizaron con categorías similares a las propuestas para la observación participante, recuperando su experiencia en la escolarización previa a su ingreso a la universidad y durante su estancia en esta (prácticas de lectura y escritura, hábitos

y organización del tiempo para el estudio, sus expectativas y metas en función de los propósitos de la asignatura y la carrera). Se aplicaron 10 entrevistas, para las que se hizo un pilotaje previo.

- *El análisis de documentos* se realizó como “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre, 2007: 78). Algunos de los documentos analizados fueron los ensayos y tesis de los estudiantes y las minutas de reuniones de las academias de profesores.

### *Vía de análisis*

El análisis se realizó mediante la triangulación al contrastar tres tipos de categorías: sociales, del investigador y teóricas, lo cual facilita el proceso de objetivar la subjetividad. Las primeras son las representaciones y acciones sociales que se revelan en las prácticas lingüísticas y extra-lingüísticas de los sujetos participantes. Las segundas se encuentran en el horizonte teórico-metodológico del investigador y de los participantes. Las últimas categorías se desprenden de los constructos de otros autores (Bertely, 2000).

### **Resultados**

A continuación, se expone parte de los resultados obtenidos durante el proceso de la investigación-acción. Cabe aclarar que este artículo solo reporta lo concerniente a los procesos relacionados con las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico y la relación con la autorregulación y metacognición, sin embargo, el trabajo de investigación fue más amplio y se revisaron otros factores asociados a la vida académica que facilitan u obstaculizan el tránsito de los estudiantes indígenas por la universidad.

### *La alfabetización académica de los estudiantes indígenas universitarios*

La última reforma al artículo 3º constitucional, que data de 2019, estableció, por un lado, la obligatoriedad del Estado para hacer universal la educación superior, y, por otro, que la educación impartida por este será intercultural y en un marco de inclusión social (DOF, 2019). Dar significado a la letra jurídica implicará un gran reto para las instituciones de educación superior (IES) y del Sistema Educativo Nacional en su conjunto, el cual debe revisar las condiciones que favorecen u obstaculizan las trayectorias de los estudiantes, con el fin de generar medidas equitativas para poblaciones segregadas y excluidas, con prácticas de discriminación que abonan al fenómeno de la exclusión educativa, entendida no solo como algo que afecta a quienes no ingresan al sistema educativo, sino también a quienes estando dentro reciben una educación de baja calidad que impide el logro de aprendizajes (Blanco, 2014).

En México, según los datos del ciclo escolar 2017-2018, casi la mitad de la población indígena del país tenía entre 0 y 24 años, rango de edad en el que deberían cursar desde educación

inicial hasta educación superior. Sin embargo, las cifras a escala nacional de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) hablantes de lenguas indígenas (HLI) que no asistían a la escuela son alarmantes: 32.6% de HLI entre el grupo de edad de 3 a 5 años no estaba inscrito; en el grupo de edad de 6 a 11 años, que correspondería a quienes cursan la educación primaria, la tasa de estudiantes no escolarizados HLI es de 3.5%; mientras que, en el rango de edad de estudiantes de secundaria, de 12 a 14 años, la tasa de población asciende a 18%. En la población de 15 a 17 años, 49.7% de estudiantes HLI no estaba matriculado. En educación superior, únicamente 1.2% del total de estudiantes inscritos era HLI (Mejoredu, 2020). Esto se asocia a cuestiones socioeconómicas, que se superponen a la marginación y la dispersión geográfica, pero también a mecanismos de exclusión de las propias instituciones, entre ellas, que el currículum en sí mismo se convierte en una barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) (Rockwell, 2019) porque al ser homogéneo, con saberes occidentalizados y predominantemente en español, la diversidad cultural y lingüística se observa como un obstáculo.

Por otra parte, los centros escolares que atienden a poblaciones indígenas presentan las peores condiciones de infraestructura y funcionamiento. En las escuelas primarias indígenas públicas: 12% no cuenta con electricidad, 50.6% carece de agua potable y 92.4% no tiene conexión a internet con propósitos pedagógicos.

Algunos investigadores como Mendoza Zuany (2017), han señalado la falta de materiales educativos actualizados, pertinentes y suficientes en las lenguas originarias del país, para todos los grados y niveles educativos de la educación obligatoria, como un obstáculo para cumplir con el objetivo de garantizar el derecho que tienen NNAJ de recibir una educación en su lengua materna, además del español. En caso de existir, suelen ser una mera traducción del castellano a las lenguas indígenas, siguiendo la tendencia homogeneizadora del conocimiento y de los modos de aprender (Blanco, 2014). A estas situaciones se añaden las dificultades en la formación de los docentes y la falta del dominio de estos de la lengua indígena que hablan sus alumnos (INEE, 2015), lo que vulnera su derecho a aprender (Darling-Hammond, 2001). Estos factores se asocian directamente a situaciones relacionadas con el desarrollo de la literacidad.

Los obstáculos en el establecimiento de las condiciones encaminadas a ofrecer una educación de calidad para las comunidades y pueblos indígenas tienen efectos en el logro de los aprendizajes, pues de acuerdo con los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), un alto porcentaje de los estudiantes indígenas de primaria y secundaria se situaron en el nivel de logro I (insuficiente o el más bajo). En 2018, en primaria, las escuelas indígenas obtuvieron el nivel insuficiente en un porcentaje de 79% en Lenguaje y Comunicación y 77.5% en Matemáticas. En 2019, en secundaria, 56.8% de las escuelas comunitarias obtuvieron el nivel de logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación y 67.6% en Matemáticas (SEP, 2019).

Al respecto, en diversas investigaciones cualitativas se ha tratado de explicar las barreras del sistema educativo que sortean los estudiantes indígenas en su trayecto escolar para permanecer, egresar y alcanzar un grado académico (Martínez Buenabad, Bustos, 2020). En el caso de la niñez indígena, si los estudiantes viven dentro de sus comunidades originarias, generalmente son recibidos en escuelas pertenecientes al subsistema de educación indígena que, de manera oficial, cuentan con un enfoque intercultural-bilingüe. Sin embargo, no todos son alfabetizados en su lengua materna, ya sea por desconocimiento de esta por parte del profesor o porque tiene prejuicios lingüísticos y evita enseñarla, además, los contenidos curriculares de las distintas disciplinas son explicados en español, lo cual genera un bilingüismo sustractivo (Feltes, 2017) que contribuye al desplazamiento lingüístico y a la castellanización, como lo demuestran diversos estudios (Terborg, García, 2011), y determina la poca comprensión de conceptos académicos.

La realidad de la niñez indígena es muy compleja, algunos de sus integrantes han tenido que emigrar junto con sus familias a zonas agroindustriales y son atendidos en escuelas de programas para la atención a hijos de migrantes, en otros casos, por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Mientras otros niños que migran a las ciudades se insertan en escuelas generales donde su lengua y su cultura son invisibilizadas, además de estar en riesgo de reprobación, rezago y, finalmente, abandono escolar. En cuanto a las escuelas para los niños jornaleros migrantes, las dificultades residen en que el ciclo escolar se acorta, muchos de los jóvenes fungen como docentes sin contar con estudios para ello y los contenidos escolares se ven reducidos, además de que la lengua de enseñanza es el español, como lo demuestran varios estudios (Bustos, 2019).

La mayoría de los niños indígenas que continúan sus estudios en secundaria y preparatoria se insertan en telesecundarias o telebachilleratos donde sus lenguas y sus culturas son aún menos consideradas. Las dificultades para comprender los contenidos académicos provocan la deserción escolar de los jóvenes de los pueblos originarios, también la pobreza y algunas costumbres, que los obligan a incorporarse a temprana edad al ámbito laboral o doméstico.

El embudo se va haciendo cada vez más estrecho a nivel universitario. Diversos estudios han demostrado cómo las oportunidades para los jóvenes indígenas son muy pocas; víctimas de las desigualdades del sistema escolar, el ingreso a las universidades se filtra por medio de exámenes estandarizados que pocas veces logran aprobar, debido a dificultades en la comprensión de los conceptos académicos. Además, quienes ingresan en las IES viven diversos obstáculos de orden académico, así como la discriminación explícita o implícita por parte de sus compañeros y profesores, por lo que muchos niegan su identidad durante su estancia universitaria.

Si bien existen algunas instituciones que han incorporado entre sus estudiantes a jóvenes de pueblos originarios, como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y más recientemente, en el sexenio de Vicente Fox, las uni-

versidades interculturales, estos espacios no han sido suficientes para lograr la cobertura de alumnos indígenas en educación superior.

En Morelos, desde los años noventa, la universidad pública que es escenario de esta investigación ha recibido de manera abierta a los jóvenes indígenas, especialmente en una licenciatura que los forma para desempeñarse como profesores en comunidades originarias; sin embargo, como advertiremos a continuación, el acceso y el enfoque no garantizan la formación académica pertinente.

Los problemas identificados para atender a la población indígena en el sistema educativo se pueden resumir en lo siguiente: el privilegio del uso del español sobre las lenguas indígenas en las prácticas escolares, incluso en escuelas con enfoque intercultural bilingüe, debido, entre otras razones, a la discriminación explícita o velada sobre los hablantes de lenguas indígenas, al desconocimiento o la desubicación lingüística de los docentes de educación preescolar o primaria, así como a la falta de continuidad de ese enfoque en los siguientes niveles escolares. A esto se agrega la colonialidad del saber occidental, distante de los saberes de los pueblos originarios, así como las prácticas de enseñanza que generalmente impiden la construcción de aprendizajes situados y culturalmente pertinentes.

Lo anterior tiene efectos negativos en la alfabetización académica, entendida como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003: 410).

De esta manera lo reflexiona una estudiante indígena participante en la investigación:

Yo que soy nahuahablante en la escuela no aprendí en mi lengua materna, los maestros que tuve eran hispanohablantes y no sabían hablar la lengua que yo hablo, ahora al conocer las diferentes aportaciones de autores que nos hablan sobre la enseñanza-aprendizaje y la importancia de que los niños aprendan en su lengua materna, entiendo esta dificultad que tenía para comprender algunas lecturas dentro de la universidad (MILI1407).

En este sentido, a partir de la teoría que se apropió en sus estudios universitarios, la informante hizo una metarreflexión de las causas de su comprensión lectora deficiente: debido a los procesos de alfabetización inicial en una lengua distinta a la lengua materna.

Sin embargo, esta dificultad no se origina únicamente en la alfabetización inicial, sino que se suma a las dificultades de comprensión por la falta de un andamiaje conceptual, así como las limitaciones en el desarrollo de habilidades de pensamiento y autorregulación. Así lo comenta otro informante:

Cuando entré a la universidad no sabía lo diferente que era a la prepa; allá se trataba de escuchar a los maestros, tomar apuntes, hacer los trabajos –que a veces copiaba del internet– y estudiar para los exá-

menes. Aquí nos empezaron a dar lecturas que yo no entendía y nos pedían hacer ensayos con nuestras propias ideas. La verdad es que, muchas veces, si no le entendía a la lectura, ya no seguía leyendo, o a veces buscaba las palabras en el diccionario, pero tampoco servía de mucho, por eso me quedaba callada en las clases. También reconozco que siempre leía de un día para otro y a veces solo los primeros párrafos para decir algo en la clase. Pero cuando hice la propuesta pedagógica [tesis] tuve que volver a leer todos los autores, desde los que vimos en primer semestre y ahora, como que ya los comprendí más (MILI1516).

## ¿Cuáles son las problemáticas que limitan el desarrollo de la literacidad y la autorregulación del aprendizaje en la universidad?

“Si los aspirantes a ingresar a la UV [Universidad Veracruzana] no pueden comprender la convocatoria, no están listos para la educación superior”, señaló la rectora de una universidad en México en mayo de 2020, luego de que algunos jóvenes se presentaron al examen de ingreso sin una identificación previamente solicitada (Martínez, 2020). Esta noticia nos hace reflexionar sobre las competencias que se esperan de un estudiante universitario, también expone las dificultades en comprensión lectora de los jóvenes en el país.

En el imaginario de la mayoría de los profesores universitarios, la lectura y la escritura son tareas de la educación básica, específicamente de primero y segundo grados de primaria, por lo tanto, cuando los estudiantes llegan a etapas de educación superior se les pide ser lingüísticamente competentes, por lo que los docentes de los diferentes cursos académicos se concretan al estudio –en muchos casos enciclopedista– de los contenidos, solicitan ensayos, reflexiones escritas y exposiciones orales, sin detenerse en procesos formativos y cognitivos que favorezcan la literacidad de los jóvenes.

El lenguaje se ha enseñado como objeto de estudio, no como herramienta de comunicación; generalmente se instruye respecto a la conjugación de los verbos, a los géneros literarios, etcétera, pero pocas veces se ponen en juego estos conocimientos para relacionarse con otras personas.

Se requiere escribir en las distintas disciplinas curriculares, con todos los profesores y mediante la enseñanza en contexto y situada, a lo largo de toda la formación (Carlino, 2013), independientemente de la carrera universitaria.

En otro orden de ideas, algunos de los problemas que se plantean a continuación los viven tanto los jóvenes indígenas como los no indígenas, sin embargo, como se ha explicado antes, estos últimos demandan medidas equitativas que favorezcan la construcción de herramientas para continuar con su aprendizaje.

En el marco de esta investigación, podemos afirmar que las discontinuidades en las trayectorias escolares de los estudiantes tienen efectos en el desarrollo de la literacidad. En los niveles de educación básica, los ejercicios en las diversas asignaturas exigen solo la reproducción literal

de las ideas de los libros de texto (en cuestionarios, resúmenes, “copias”), mientras que, en los estudios a nivel superior se plantean ensayos y escritos que exigen exponer el pensamiento propio, tarea para la cual los estudiantes no fueron formados, y los docentes universitarios no están dispuestos a detenerse a enseñar. Así lo expresa una informante en su documento de titulación:

en el transcurso de los semestres me encontraba con dificultades [...] una de ellas fue la comprensión de los documentos analizados en las clases y plasmar por escrito mis concepciones, puesto que en mi formación académica [previa] no realizaba estos análisis y tampoco comprendía la importancia de concebirlas. Otra dificultad fue la elaboración de documentos escritos al final de cada semestre (MNIL1419).

Por otra parte, en muchas ocasiones, las exposiciones orales durante los cursos se limitan a repetir lo establecido por el texto asignado, sin ningún cuestionamiento ni investigación propia (notas de campo, 3 de noviembre de 2017). La participación oral en las clases es escasa, se concreta a escuchar a los profesores o a leer citas de los textos. Esto tiene lugar en la relación entre las estrategias pedagógicas de los profesores y las habilidades desarrolladas por los estudiantes, pero también en la gestión de aspectos socioafectivos que se viven en el aula, como afirma Morán (2004: 42):

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender. Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en lo que De Zubiría llama un pasmado mental.

Los profesores de programas de licenciatura se quejan constantemente de que los estudiantes no leen los textos académicos que les encargan y, si lo hacen, no los comprenden, entre otras razones, por carecer del contexto donde se produce el texto, es decir, el significado del vocabulario les es lejano y fácilmente pierden la concentración. Además, al expresar una opinión escrita u oral difícilmente logran argumentarla y se complica su entendimiento. Como lo han expresado en distintas reuniones los docentes, “es importante trabajar con los estudiantes la comprensión de instrucciones, la redacción y ortografía, ordenar y sustentar ideas, citar y referenciar correctamente, vincular los textos con la realidad” (notas de campo, 17 de enero de 2020).

Sin embargo, los procesos formativos de la institución no son favorecedores para revertir esta situación; por ejemplo: los docentes solo asignan un puntaje o calificación al trabajo escrito, que generalmente se otorga al final del semestre; se sabe que algo estuvo mal, pero no se dice qué. En el mejor de los casos, se marcan algunos errores, pero pocas veces se realiza una retroalimentación enfocada en mejorar la redacción; después de “calificarse”, la mayoría de los trabajos se guardan para nunca más abordarlos, a excepción de los trabajos de titulación, como veremos más adelante.

Tampoco hay hábitos de estudio, los estudiantes generalmente escriben para finalizar el semestre, unas horas antes de la fecha límite, siguen la bibliografía recomendada y repiten las ideas de sus profesores (notas de campo, 13 de diciembre de 2019). En un ejercicio de auto-diagnóstico, la propia comunidad académica reconoce esta situación cuando expresan “falta un programa de tutorías y acompañamiento académico a los estudiantes de los diversos programas. Además, se carece de un programa de apoyo de titulación eficiente. Falta un programa estructurado para cubrir las deficiencias académicas de los estudiantes de nuevo ingreso” (UPN, 2016: 28).

Lo anterior da origen a que muchos de los trabajos académicos presenten plagios íntegros o de extractos de documentos obtenidos del internet, que pocas veces son señalados. La solución propuesta consiste en promover el uso de las referencias en algún modelo de citación, como se constata en los Acuerdos de la Comisión de Titulación interna:

El estudiante podrá entregar el trabajo de titulación a la Comisión de Titulación junto con la carta de terminación, una vez que éste cuente con los criterios de calidad como son estructura y organización pertinente de los planteamientos, coherencia conceptual, metodología acorde con la opción y modalidad trabajada, exposición y argumentación clara de ideas, respetando las reglas gramaticales y ortográficas; tratamiento transparente de los autores y fuentes consultadas durante la elaboración del documento (no plagio) utilizando el sistema de citación APA Sexta Edición (UPN, 2019: 2).

Sin embargo, para atender esos requerimientos es necesario conocer los manuales, además de gestionar capacidades intelectuales cuyo objetivo sea desarrollar ideas propias y argumentar, contrastar o refutar las citas de los autores.

En otro tema, como se observó en el trabajo de campo realizado en el periodo de 2018-2020, la saturación de contenidos en los cortos horarios presenciales impide el trabajo de manera colaborativa en la escritura y la revisión de los textos entre pares, lo que permitiría una evaluación formativa. La lectura y la escritura académicas implican habilidades intelectuales básicas como: el análisis, la síntesis, establecer analogías, etcétera; en caso de que el estudiante no las haya desarrollado, se requieren procesos formativos para su ejercitación, incluso a nivel universitario.

En este sentido, consideramos que la función mediadora del docente, aun en el ámbito universitario, es fundamental, así como las estrategias de modelaje o modelamiento de estrategias de redacción por parte del profesor, constituyen un andamiaje que se desvanecerá en la medida en que los estudiantes puedan seleccionar y utilizar las estrategias en función de sus metas (Schunk, 2012).

La investigación evidenció que la exigencia de los docentes universitarios para que los alumnos lean y produzcan textos es alta; sin embargo, pocas veces los estudiantes tienen oportunidad de leer documentos redactados por sus profesores a manera de modelaje o de guía en el desarrollo de la escritura de textos académicos, mostrando, por ejemplo, las estrategias para contextualizar el tema, la manera de presentar argumentos o ideas centrales, etcétera.

### **¿Cuáles son los procesos de metacognición y autorregulación del aprendizaje que favorecen el desarrollo de la literacidad?**

Cuando los estudiantes plantean una tarea específica a partir de sus metas, se requiere que ellos decidan cómo aprender, con cuáles estrategias hacerlo y de qué forma evaluar el nivel de alcance de esta; es decir, que utilicen herramientas metacognoscitivas para fomentar la autorregulación del aprendizaje. La metacognición “se refiere al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva” (Brown, 1980; Matlin, 2009 citados por Schunk, 2012: 286). Para el desarrollo de la literacidad, las habilidades metacognitivas son relevantes puesto que se considera que estas:

desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognoscitiva, incluyendo la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de la lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol (Flavell, 1985, citado por Schunk, 2012: 286).

Es decir, a partir de las habilidades de la metacognición, los estudiantes pueden valorar la consecución de sus metas como resultado de la interacción con un texto escrito durante la lectura, o bien, estimar qué tanto su discurso oral o escrito cumplió el objetivo de comunicar sus propias ideas y persuadir a otros para considerar su punto de vista. En este sentido, la metacognición se vincula directamente con la autorregulación del aprendizaje, ya que en este proceso los aprendices ponen en juego cogniciones, pero también afectos y acciones orientadas a la consecución de sus metas (Zimmerman, 2002).

La importancia de la metacognición, como componente clave para la autorregulación del aprendizaje, determina la manifestación de acciones metacognitivas enfocadas en el reconoci-

miento de necesidades propias del aprendizaje y en la convicción de la necesidad de transferir el análisis metacognitivo a todas las experiencias de aprendizaje. En la sistematización del diario de campo pudimos identificar que, en los inicios del proceso de investigación, los estudiantes difícilmente encontraban un sentido a la lectura y la escritura de textos como actividades centrales del desarrollo de las asignaturas cursadas, pues los objetivos y las metas de dichas materias estaban propuestos de manera unidireccional, por lo que los jóvenes llegaban a las clases sin leer previamente, esperando que los docentes explicaran la lectura. Tampoco disponían de muchos recursos para interactuar con el texto escrito, dado que el modelado de estrategias enfocadas en la lectura y la escritura no formaban parte del programa.

El establecimiento de metas compartidas a partir de la transformación de las expectativas y las necesidades de formación de los aprendices, fue modificando paulatinamente su disposición hacia los procesos de autorregulación.

En sentido general, los autores de la teoría cognitiva social coinciden en que los alumnos capaces de autorregular su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas con posibilidad de ser controladas por ellos. De igual forma, poseen una mayor capacidad de adaptación a las tareas de aprendizaje, porque evalúan sus realizaciones escolares de manera más frecuente y adecuada (Schunk, 2012).

De este modo, las fases de la autorregulación del aprendizaje se convierten en recurso útil para fortalecer las prácticas de lectura y escritura, porque implican: 1) el establecimiento de objetivos y la planificación de estrategias; 2) el control voluntario y la concentración en las tareas; y 3) la autorreflexión (Zimmerman, 2002). Dentro de las fases tienen lugar procesos relacionados entre sí, en una estructura cíclica y en función de ajustes continuos requeridos.

Con el siguiente fragmento de entrevista tratamos de ejemplificar algunas de las fases del proceso de autorregulación:

a veces no entiendo qué tiene que ver la lectura con la carrera y no me dan ganas de leerla; pero en las clases que tienen que ver con las prácticas pedagógicas y con lo que pasa con los niños, pues ahí sí me interesa leer, por ejemplo, como cuando vimos el texto de Jurjo Torres sobre la planeación, esa estaba más fácil, hay palabras que no entendía, ni ideas, y la tuve que leer varias veces, pero sí fue más fácil leerla y hasta me guie de ella para hacer mis planeaciones (MIL1508).

El establecimiento de una intención clara respecto al propósito de la lectura o la escritura, favorecerá una buena disposición hacia ello, lo que permitirá al aprendiz buscar recursos para interactuar con los textos. Sin embargo, como en el caso de la informante, a pesar de la existencia de una motivación, el abanico de estrategias es muy reducido: "leer varias veces", pero se observa un control voluntario y autónomo de la actividad sin la intervención de un regulador

externo, con objeto de identificar elementos dentro de la lectura, para una producción escrita posterior acorde a las necesidades de su carrera. En este sentido, este bagaje de herramientas estratégicas es lo que la formación universitaria debería favorecer, de lo contrario, será muy poco aprovechado el texto como recurso para la construcción de aprendizajes.

Por otro lado, para el desarrollo de la literacidad también son importantes “los actos metacognitivos (saber lo que uno recuerda, asumir lo que uno sabe)” (Lipman, Sharp, Oscanyan, 2002: 46), pues son los que hacen posible la autocorrección. Como lo menciona un informante:

cuando exponía los temas [en las clases], era muy difícil explicarlos, casi siempre terminaba leyendo las diapositivas y a veces ni yo mismo me entendía, pero cuando al final de los últimos semestres teníamos que explicar los problemas pedagógicos que observábamos en las escuelas, pues ya era más fácil, porque yo sabía que eso que había visto en la escuela era un problema y entendía más fácil lo que decían los autores, lo podía explicar mejor (HILI1414).

Como se puede observar, para lograr estos procesos de autorregulación y metacognición se necesitan situaciones de aprendizaje y enfoques pedagógicos alternativos al modelo educativo tradicional, que consideren la generación de problemas y proyectos reales, el desarrollo de acciones y hábitos reflexivos en ambientes de aprendizaje cuyo instrumento esencial es el diálogo, lo cual permite a los estudiantes construir significados propios y aplicar lo aprendido (Gutiérrez, 2011); adicionalmente, construir sentimientos de autoeficacia, dado que el aprendiz es capaz de reconocer tanto sus saberes como lo que deben hacer para mejorar sus aprendizajes como resultado de la metacognición.

Acorde con los planteamientos de esta investigación, el proceso de construcción del documento de titulación desde una metodología de la investigación-acción, modelada y mediada por los tutores (docentes), se convirtió en una posibilidad para desarrollar la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, a fin de favorecer la literacidad y otros procesos cognoscitivos. Como fue expresado por un estudiante:

Aprendí que, incluso con estas barreras que se encuentran en la educación, se puede hacer algo para mejorar; es una de las ventajas que ofrece la investigación-acción, poder reflexionar sobre nuestras propias prácticas [como estudiante o como maestro] con el fin de saber cuáles son las cosas que se hicieron bien, pero, sobre todo, los errores que tuvimos y así ya no caer en lo mismo, con el fin de ir mejorando cada día. [...] a pesar de todo, me quedo satisfecho con lo que obtuve en la carrera, tal vez no desarrollé todas las habilidades que se necesitaba, pero sí la base para comenzar, y con la práctica, mediante la investigación-acción, se irá afinando lo aprendido (HILI1517).

Con este ejemplo, podemos entender que la mediación es fundamental para:

la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la persona (o personalidad), o en los sujetos (individuales y colectivos). Por tanto, la mediación se define también por sus motivaciones, sus objetivos y consecuencias. [...] El acto o la actividad mediadora, así como los procesos de mediación, tienen lugar como un entramado que se teje entre las circunstancias culturalmente definidas, la intencionalidad de los sujetos que intervienen en el contexto donde tiene lugar dicha mediación y la conciencia con que emprenden o construyen sus interacciones (Labarre, 2008: 89).

Frente a las *metas* asociadas a "la titulación, terminar la carrera y obtener un empleo", los estudiantes se sienten motivados para desarrollar estrategias de aprendizaje que les permitan construir un documento de titulación y, eventualmente, exponerlo de manera oral frente a un público experto en el tema con el cual dialogar.

En función de ello, la lectura y la escritura cobran significado cuando los estudiantes buscan referentes teóricos para la explicación de las situaciones problemáticas que identifican en la realidad de sus prácticas profesionales; así lo reflexiona una de las participantes:

Ante la culminación de este proceso me siento satisfecha conmigo misma, fueron 4 años de aprendizaje. Con la elaboración de la propuesta pedagógica [modalidad de tesis] aprendí a leer y comprender las lecturas que las maestras nos proporcionaban, buscar información acerca de algún tema, hacer la relación de lo que los autores decían con la práctica docente, hacer las referencias bibliográficas (MIL1407).

Afirmar que con el documento de titulación a nivel universitario "aprendió a leer y comprender", implica el desarrollo de habilidades cognoscitivas, también la posibilidad de acceder al conocimiento que anteriormente se le había negado, y asumir lo que sabe, es decir, la metacognición. A su vez, la redacción conlleva reflejar las ideas, tomar la palabra y buscar comunicarse de manera eficaz; al respecto Schunk (2012) afirma que:

Escribir es una tarea exigente y requiere control de la atención, autosupervisión y control volitivo. Graham y Harris (2000: 439) advirtieron que la autorregulación influye en la redacción en dos formas. En primer lugar, los procesos autorregulatorios, como la planeación, la supervisión y la evaluación, proporcionan bloques de construcción que son ensamblados para concluir una tarea de redacción. En segundo lugar, esos procesos pueden conducir a ajustes estratégicos en la redacción y a efectos a largo plazo.

En este caso, las orientaciones y el modelado de procedimientos para redactar un texto son propiedad del docente, no se pueden reflejar en el cerebro del aprendiz, se requiere que este reconozca cómo aprende y cuáles son las estrategias que conllevan las habilidades de la lectura

y la escritura. Adicionalmente, cuando los estudiantes tienen concepciones sobre el mundo procedentes de referentes culturales distintos y una trayectoria escolar con barreras producto del proceso de alfabetización en una lengua distinta a la propia, entonces, la construcción es más compleja, pues tienen que resignificar los conceptos. Sin embargo, como afirma De la Paz (2005, citado por Schunk, 2012), un modelo de desarrollo de la estrategia autorregulada para la redacción puede ayudar a estudiantes de culturas diversas a mejorar sus habilidades argumentativas en la redacción y en la expresión oral de las ideas.

## Reflexiones finales

A partir de los resultados parciales de esta investigación, podemos afirmar que la mediación para favorecer estrategias de autorregulación del aprendizaje, en el marco de la metodología de la investigación-acción, revela efectos favorables en la literacidad y otros procesos psicológicos, como la autorregulación y la metacognición. Además, ambos procesos se relacionan entre sí y se favorecen mutuamente, siempre y cuando haya una mediación pertinente.

La propia vía metódica se convierte en un proceso de formación, al ser un espacio donde los aprendices pueden expresar sus opiniones sobre temas de su interés, apropiarse de nueva información, generar estrategias para comprenderla o confrontarla con situaciones que observan en la realidad y proponer nuevas maneras de actuar y estar frente al conocimiento. Sin duda alguna, en función de los datos obtenidos, el desarrollo de estos procesos cognitivos favorece a los jóvenes hablantes de lenguas indígenas para expresarse de manera oral y escrita en una segunda lengua, el español.

Los estudiantes que han desarrollado estrategias orientadas a la autorregulación y la literacidad tienen más oportunidades para, a través del lenguaje, observar la realidad social e intervenir en ella de manera crítica, analizar las situaciones desfavorables de manera consciente, tomar decisiones y encontrar las coyunturas para transformarlas, sobre todo, en el caso de quienes han sido históricamente vulnerables; en este sentido, su desarrollo cognitivo tiene impacto en el ámbito social. De esta manera, como señala Adriana Puigross (IISUE-UNAM oficial, 2020), la universidad puede contribuir a enseñar a leer y escribir en el sentido más amplio y, con ello, abonar a la justicia social y a acortar las brechas de desigualdad.

Desde esta perspectiva, afirmamos que, con el desarrollo de la literacidad y la metacognición, los educandos pueden formarse y actuar como aprendices autorregulados a lo largo de la vida; en la misma medida se potencian sus competencias comunicativas y lingüísticas. Para ello se requiere la transformación y flexibilidad de los modelos educativos.

Se deben fomentar estados afectivos positivos asociados a las experiencias de autorregulación del aprendizaje y a su transformación como aprendices autorregulados, es decir, la activación de nuevas disposiciones sobre la base de la reestructuración de sus vivencias en torno a la interacción con la lengua. De ese modo, las opciones de libre expresión en los espacios de

diálogo, la oportunidad de elaborar y compartir textos con distintos fines y con intenciones propias, la toma de postura y el autoconocimiento, y la autovaloración de las nuevas experiencias de participación, se contraponen a las de “opresión”, comúnmente experimentadas en sus trayectorias escolares. En suma, estos son recursos valiosos para modificar sus representaciones y comenzar a construir una nueva concepción de sus facultades como aprendices (García, 2020), lectores y autores.

Un límite de la investigación es que no se diseñaron instrumentos para analizar la brecha en cuanto a la literacidad, la autorregulación y la metacognición entre población indígena y no indígena, lo que se convierte en una veta para futuras investigaciones.

## Referencias

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Marchesi, A.; R. Blanco; L. Hernández (coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 11-36. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Bustos, R. (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN, Morelos. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, 245-275.
- Carlino, P. (2003, enero-marzo). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <http://www.aacademica.org/paula.carlino/68>
- Cassany, D.; Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21187>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. España: Ariel Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México: Secretaría de Gobernación. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)

- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. México: INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- García, I. (2020). *Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional* [tesis doctoral]. Morelos: CITPsi-UAEM.
- García, I.; Bustos, R. (2021, enero-junio). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 12(22). <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/914>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Goetz, J.; M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guanipa, F. (2017). La enseñanza de la autorregulación en los niveles de comprensión lectora. *Revista Ciencias Sociales y Educativas*, VII(2), 52-58. <https://issuu.com/revistacienciasocialesyeducativas/docs/rcsevolviintro2>
- Gutiérrez, M. C. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(2). Colombia: Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/110>
- INEE (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: caracterización del problema y la política educativa*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf>
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- IISUE-UNAM oficial (2020, 18 de junio). *La educación pública en México y Argentina. Entre el Covid-19 y la "nueva normalidad"* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-2PAEkUYL-R4>
- Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *SUMMA Psicológica*, 5(2), 87-96.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción*. Barcelona, España: Graó.
- Lipman, M.; A. M. Sharp; F. S. Oscanyan (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez, A. L. (2020, 24 de mayo). Si no pueden leer una convocatoria, no están listos para la educación superior: Rectora UV. *Xeu Noticias*. <https://www.xeu.mx/nota.cfm?id=905248>
- Martínez Buenabad, E.; R. B. Bustos (2020, julio-diciembre). Formación de estudiantes indígenas

- universitarios en contextos ciudadanos mexicanos: Retos de la educación intercultural. *DIDAC*, (76), 14-23. <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/23>
- Mejoredu (2020). *Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México 2020*. México. <https://bit.ly/3sTx9PK>
- Mendoza Zuany, R. G. (2017, octubre-diciembre). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 52-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901004>
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, XXVII(105-106), 41-72. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2004-105-106-41-72>
- OCDE (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español. Versión preliminar*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>
- Pardo, N. E. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29-38.
- Rockwell, E. (2019). El currículum como BAP. *Conferencia Magistral en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Rodríguez, G.; J. Gil; E. García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Schunk, D. H.; B. J. Zimmerman (eds.) (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Nueva York: Guilford Press.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. México: SEP. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/asets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/asets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- Taylor, S.; R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terborg, R.; L. García (coords.) (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: CELE-UNAM.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. (46), 37-54. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a02.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 (2016). *Plan Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2016-2018*. México: UPN [documento interno].
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 (2019). *Acuerdos de la Comisión de Titulación*.

México: UPN [documento interno].

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/v46n1/0120-3479-leng-46-01-00069.pdf>

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Zimmerman, B. (2002). Becoming Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.