

ENSEÑAR NÁHUATL A TRAVÉS DE LA POESÍA: UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO LEER PARA APRENDER

TEACHING NAHUATL THROUGH POETRY: A DIDACTIC INTERVENTION USING THE GENRE-BASED PEDAGOGY READING TO LEARN

APPRENDRE LE NAHUATL À TRAVERS LA POÉSIE : UNE INTERVENTION DIDACTIQUE FONDÉ SUR LA PÉDAGOGIE DES GENRES LIRE POUR APPRENDRE

Laura Aurora Hernández

Ph. D. Ciencias del Lenguaje,
Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla, México.
Profesora asociada, Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad
Autónoma de Tlaxcala, México.
laurora711@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4092-5625>

Jessica Delgado-Aguilar

Maestra Estudios del Discurso
y Literacidades Académicas,
Universidad Autónoma de Tlaxcala.
Académica de asignatura,
Universidad Autónoma de Tlaxcala,
México.
jessi.d.aguilar@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9800-5616>

RESUMEN

La desventaja social, cultural y educativa sufrida por la población indígena en México ha sido extensamente documentada. El país carece de una política educativa clara en materia de educación indígena, lo cual se evidencia en un vacío metodológico e instrumental dentro de las aulas. Por ello, en el programa de Maestría de Literacidades Académicas y Estudios del Discurso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se han favorecido intervenciones que aborden esta problemática y contribuyan a cambiar este adverso panorama. Una de estas intervenciones es la que aquí se presenta. Esta tuvo como objetivo la enseñanza del náhuatl como segunda lengua, utilizando los principios y la metodología del programa Leer para Aprender de la lingüística sistemático-funcional, a través de textos poéticos contemporáneos escritos en náhuatl. Los resultados de la aplicación de esta unidad didáctica indican que los participantes se confrontaron con una nueva manera de entender las acciones pedagógicas de las lenguas, que los llevó a ser más participativos y experimentar un aprendizaje más significativo en el aula. Asimismo, el ejercicio resaltó la importancia de los procesos de andamiaje explícito y situado en la construcción de ambientes de aprendizaje interculturales más auténticos, eficientes y de revaloración para la lengua indígena, tal como lo promueve esta metodología.

Palabras clave: enseñanza de náhuatl; lingüística sistemático-funcional; pedagogía de género; poesía contemporánea; Leer para Aprender.

ABSTRACT

The social, cultural and educational disadvantage suffered by the indigenous population in Mexico has been extensively documented. The country lacks a clear educational policy on indigenous education, which is evident in a methodological and instrumental gap within the classrooms. For this reason, the Master's program in Academic Literacies and Discourse Studies at Universidad Autónoma de Tlaxcala, favors interventions that address this problem and contribute to change this

139



Recibido: 2020-07-01 / Aceptado: 2020-12-10 / Publicado: 2021-01-29
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a09>

adverse panorama. One of these interventions is presented here. Its objective was to teach *náhuatl* as a second language by using the principles and methodology of the Reading to Learn program from systemic functional linguistics through contemporary poetic texts written in *náhuatl*. The results of this implementation suggest the didactic unit confronted the participants with a new way of understanding the pedagogical actions of languages, which led them to be more participative and experience meaningful learning in the classroom. Additionally, this exercise highlighted the importance of explicit and situated scaffolding processes to achieve the construction of more authentic and efficient intercultural learning environments that reappraise the indigenous language, as promoted by this methodology.

Keywords: contemporary poetry; genre-based pedagogy; Reading to Learn; systemic functional linguistics; teaching Nahuatl.

RÉSUMÉ

Au Mexique, les inégalités sociales, culturelles et éducatives subies par la population autochtone ont été largement documentées. Le pays n'a pas de politique éducative claire sur l'éducation autochtone, ce qui se traduit par un vide méthodologique et instrumental dans les salles de classe. Pour cette raison, dans le Master Literacidades Académicas y Estudios del Discurso de l'Université Autonome de Tlaxcala, on a promu les interventions qui abordent ce problème et qui contribuent à changer ce panorama défavorable. L'une de ces interventions est présentée ici. Son objectif a été d'enseigner le náhuatl comme langue seconde en utilisant les principes et la méthodologie du programme Reading to Learn de la linguistique fonctionnelle systémique avec des textes poétiques contemporains écrits en náhuatl. Les résultats de la mise en œuvre de l'unité didactique ont confronté les participants à une nouvelle façon de comprendre les actions pédagogiques des langues, ce qui les a amenés à être plus participatifs et à vivre un apprentissage significatif en classe. De plus, cet exercice a souligné l'importance des processus d'échafaudage explicites et situés pour parvenir à la construction d'environnements d'apprentissage interculturel plus authentiques et efficaces qui réévaluent la langue autochtone, comme le préconise cette méthodologie.

Mots clés : enseignement de nahuatl ; linguistique fonctionnelle systémique ; pédagogie du genre ; poésie contemporaine ; Lire pour Apprendre.

Introducción

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) y las evaluaciones nacionales —como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) o el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (Caracas y Ornelas, 2019; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación —INEE—, 2018)— ubican a la mayoría de los estudiantes mexicanos en la escala insuficiente (49 %) y básica (28 %) (INEE, 2018) de comprensión lectora, lo que es preocupante. Pero no lo es menos el nivel de logro educativo de los escolares hablantes de lenguas originarias: el 57,2 % alcanza el valor insuficiente, y el 28,3 %, el básico (INEE, 2004). Según Schmelkes (2013), la mayoría de la población indígena del país vive en condiciones de pobreza extrema y en lugares de alta marginación, lo que condiciona que el grado de analfabetismo en las poblaciones indígenas sea cinco veces mayor que el de la población no hablante de lengua originaria.

A pesar de que, en el ámbito gubernamental, ha existido una voluntad de analizar, diagnosticar y proponer directrices generales (INEE, 2017) para lograr articular o, al menos, planear un sistema educativo que garantice a la población indígena mejores condiciones de inclusión y equidad, la meta está lejos de poderse alcanzar. Entre los aspectos problemáticos descritos por estos diagnósticos se encuentra la pobre e insuficiente infraestructura material y de organización escolar de las escuelas indígenas; pero, como lo resalta la misma postura gubernamental, sobresale “la poca pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza que les es impartida” (INEE, 2017, p. 1).

En cuanto a los procesos de enseñanza de lectura y escritura, diversas investigaciones (Feltes, 2017; Hamel *et al.*, 2016) han revelado que, en las escuelas indígenas, la lengua originaria no es la lengua de la comunicación social, como tampoco se usa para la enseñanza en el aula, pues aún en este siglo se conservan prácticas del método “castellanizador”

(Cruz Pérez, 2011), que tuvo su origen en la época colonial (siglo XVI) y el cual somete a los niños a una total inmersión en los primeros años de escolaridad en español, para incorporarlos, supuestamente sin dificultades, al sistema oficial tras ese periodo (Hamel *et al.*, 2004). Asimismo, se ha enfatizado en la inexistencia de gramáticas o de descripciones formales de las lenguas existentes, y menos aún de todas las variantes de una misma lengua (Schmelkes, 2013). La descripción de las lenguas indígenas en México ha privilegiado enfoques descriptivos gramaticales (Feltes, 2017). Los estudios funcionales cuentan apenas con una exploración sistémico-funcional de la clasificación de las cláusulas posesivas en náhuatl (Hernández Cervantes, 2015) y el proyecto pedagógico de Nava (2019) sobre la descripción. No se tiene noticia de ningún otro estudio de este tipo que haga alguna descripción de alguna otra lengua indígena.

De especial relevancia es el hecho de que no existen metodologías claras (Hamel *et al.*, 2004) que se les ofrezcan a los docentes de lenguas en torno a la enseñanza de estas en relación con su contexto particular (Bertely, 2002). Hay evidencia de algunas iniciativas valiosas locales (Feltes, 2017) que tratan de resolver esta situación diglósica de subordinación de las lenguas originarias con respecto al español (Hamel *et al.*, 2016). Sin embargo, en ellas no parece haber un consenso en el tipo de enfoque con el cual abordar el fenómeno semiótico del lenguaje, no solo como un instrumento de comunicación o un factor imprescindible de identidad cultural, sino también como un medio de construcción epistémica, es decir, como medio de discutir y recrear el conocimiento especializado, que es uno de los objetivos por los que el lenguaje se inserta en los currículos educativos (Capomagi, 2013).

Ante este panorama, y sabiendo que las condiciones de las políticas públicas en materia educativa para los pueblos originarios podrían estar lejos de traducirse en mallas curriculares que constituyan un sistema coherente e inclusivo, es necesario fomentar el emprendimiento de este tipo de proyectos locales. Mediante los pequeños o grandes

logros que puedan tener estas iniciativas, aunque puedan considerarse mínimas o, en algunos casos, utópicas (Feltes, 2017), podrían señalarse puntos de referencia que logren delinejar, antes que todo, una metodología de mayor claridad de intervención en el aula. Quizá, entonces, se podrían construir bases sólidas de un proyecto de educación intercultural en nuestro país, que les provea a ambas lenguas un espacio propio de desarrollo integrador.

En este tenor, la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas, posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México), ha definido una línea de investigación cimentada en el concepto de *literacidad académica* (Castro, 2013, 2017; Castro y Hernández, 2015) y el análisis del discurso. Dentro de esta línea general, el programa se ha propuesto impulsar proyectos de alfabetización académica y de investigación-acción desde la pedagogía del género discursivo, en especial siguiendo los principios del programa Leer para Aprender (R2L), constituido alrededor de la concepción sociofuncional del lenguaje de la lingüística sistémico-funcional (LSF) y desarrollada por la Escuela de Sídney (Eggins y Martin, 2003; Martin, 1999; Rose, 1999; Rose y Martin, 2012; Rose y Martin, 2018).

En la metodología propuesta por el programa, la secuencia de acciones pedagógicas en el aula se realiza en torno a un género discursivo, un texto o un conjunto de ellos que representen la acción discursiva por aprender: una narración, un reporte descriptivo, una reseña, un artículo de opinión, etc. La secuencia de acciones pedagógicas en torno al género se integra en un *ciclo pedagógico* (Hernández Ramírez, 2010; Martin, 1999; Rose y Martin, 2012; Westhoff, 2017), en el que se señalan diversos grados de acompañamiento con los que el docente apoyará el proceso de comprensión y producción del texto de los estudiantes: desde una deconstrucción y producción conjuntas, hasta una etapa independiente. Este ciclo es una de las herramientas más valiosas que el programa ofrece al docente y ya ha probado su eficacia en entornos indígenas en Australia, en las últimas décadas

del siglo pasado. De hecho, el ciclo fue consolidándose mediante la discusión y el desarrollo de proyectos de enseñanza dirigidos a poblaciones indígenas en todos los niveles educativos australianos (Koop y Rose, 2008; Rose *et al.*, 1999; Rose *et al.*, 2004; Rose *et al.*, 2008).

Ahora bien, en la primera generación (2017-2019) de la Maestría en Estudios del Discurso y Literacidades Académicas, algunos estudiantes propusieron proyectos de intervención dirigidos a la enseñanza de la lengua originaria más importante en la región: el náhuatl, y cuyos resultados fueran presentados como tesis de grado. Estos proyectos responden a la necesidad de enseñar esta lengua, para dar herramientas de comunicación, con las comunidades de la región, a los estudiantes de las diversas licenciaturas que integran la Facultad (Enseñanza de Lenguas, Lengua y Literatura Hispanoamericana, Historia, Filosofía y Antropología), ya sea como futuros docentes que dominen la lengua originaria, o como traductores, intérpretes, historiógrafos y etnógrafos.

Uno de estos proyectos, titulado “Leer para aprender con poesía contemporánea en náhuatl”, tuvo como objetivo aplicar una unidad didáctica, basada en la pedagogía del género según el programa R2L, en un curso introductorio de náhuatl en dos grupos diferentes: uno de Enseñanza de Lenguas, durante el mes de mayo de 2018, y otro de Historia, durante octubre de 2018. Aparte de iniciarlos en el conocimiento y el uso del idioma a través de la poesía, se enfrentó a los estudiantes a una metodología en la que es posible ver cómo el contexto determina las opciones que se realizan en el texto (Eggins y Martin, 2003) y, de esa manera, podría fortalecer, en aquellos, la comprensión de la cosmovisión náhuatl y valorar su importancia como medio de vivir la cultura en el mundo actual.

Así pues, en la primera parte de este artículo se expone un breve marco teórico del programa R2L, en donde se enuncian los conceptos básicos del mismo: su ciclo pedagógico, su compromiso social y los resultados que se han obtenido en otros

contextos similares al descrito aquí. Posteriormente, se describe la metodología del proyecto, se contextualiza la situación del náhuatl en cuanto a hablantes y su ubicación geográfica, se define el perfil de los participantes y se enuncian las etapas en las que aquél se implementó. En seguida, se resumen los resultados obtenidos más importantes, entre los que destaca el entusiasmo que despertó en los estudiantes el aprendizaje de una lengua a partir de textos que, en un principio, les parecían muy complejos, y cuya deconstrucción temática y lingüística, dirigida por el docente, los llevó a comprenderlos mejor en términos de lengua, pero también a entender la relación de algunos aspectos de la vida en las comunidades nahuas con las formas de construir estos textos. Luego, se procede a una breve discusión de estos resultados para, finalmente, en las conclusiones, enfatizar la pertinencia de un modelo basado en el género discursivo y una enseñanza funcional de la lengua y el discurso para la educación indígena, en un país cuyo sistema educativo no ha podido integrar con éxito la multiculturalidad y el plurilingüismo que caracteriza a su identidad.

Marco teórico

El programa R2L o LepA (Leer para Aprender) (García Parejo y Whittaker, 2017) es un modelo de enseñanza de la literacidad, desarrollado en el marco de la LSF por la Escuela de Sídney (Rose y Martin, 2012). En términos generales, la literacidad la entendemos como la posibilidad que desarrolla el hablante de significar mediante el lenguaje (*Language-based semiosis*) (Hasan, 1996), en diversos ámbitos sociales, de manera contextualizada e intencional y crítica. Aunque este proceso semiótico toma como origen a la escritura, la lectura y la oralidad se integran al proceso de creación de significado, especialmente dentro de la institución escolar. Por ello, según la autora, es la escolaridad el proceso que tendría que garantizar desarrollar en los estudiantes los estadios críticos y especializados que les garanticen una adecuada participación en ellos.

Los orígenes del programa se gestan en los años ochenta del siglo pasado, cuando el sistema educativo australiano se enfrenta a la necesidad de garantizar a los niños y jóvenes indígenas e inmigrantes condiciones de acceso exitoso a entornos de educación, incluyendo al nivel superior (Rose, 1999). En ese momento, Australia se encontraba en el contexto de la propagación de lo que Rose y Martin (2012) llaman los “modelos progresistas del constructivismo”, como el método global de lectura (*Whole Language Reading*), que privilegian las condiciones de literacidad de la clase media, en donde generalmente se promueven prácticas letradas cotidianas, como la lectura de cuentos, las pláticas familiares y debates cotidianos que tienen mayor relación con las prácticas letradas promovidas en la escuela. Para los autores, este tipo de metodologías constituyen lo que Bernstein (1990) denomina “pedagogías ‘invisibles’”, en donde se confía que “el aprendizaje emerge del interior del individuo” (Rose y Martin, 2018, p. 23), por lo que se pierde el vínculo entre el aprendizaje y las acciones de enseñanza. Como consecuencia de esto, el rol del docente, como experto que sabe el camino que lleva a un logro educativo, se debilita, lo cual perjudica en mayor medida a los estudiantes menos aventajados. Respecto a las normas y los criterios de evaluación, que eran más claros en los modelos educativos tradicionales, se desdibujan también, lo que desorienta a los aprendices en cuanto a reconocer sus niveles de logro. Curricularmente, se señala que, al centrarse en las actividades y no en la temática, las particularidades de los métodos y los discursos de las asignaturas se desdibujan. Por todo esto, los autores consideran que este tipo de modelos mantienen y naturalizan “la brecha del éxito y del fracaso” (Rose y Martin, 2018, p. 22), pues la falta de éxito de los estudiantes es atribuida, ante todo, a las características cognitivas o culturales de los evaluados, nunca al sistema escolar o a la forma de plantear una relación entre docente y estudiante al interior del aula.

De esta forma, la *pedagogía del género* de la LSF, encarnada en el programa R2L, pretende definirse

como una pedagogía “visible” (Bernstein, 1990), en donde se hace explícita la naturaleza de la tarea por realizar, se conocen con antelación los criterios de evaluación y se construyen conjuntamente los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo la comprensión y la producción de textos. Como lo enfatizan Rose y Martin (2012), en esta metodología se toman los aspectos positivos de las pedagogías tradicionales y la reivindicación del papel del docente, no como una voz autoritaria, sino como una autoridad por experticia —este es uno de los aspectos más importantes—. En este tipo de pedagogía, la planificación de las tareas no diferencia los grados de habilidad de los estudiantes, sino que, con la misma tarea, el docente guía el proceso de los más débiles, tanto como lo requieran, para efectuar con éxito la tarea, como lo hacen los estudiantes más adelantados. La brecha se reduce, pues no hay señalamiento de quien fracasa; lo que se incrementa es el nivel de andamiaje y la explicitud de las condiciones necesarias para hacer la tarea y las de su evaluación.

144

Debido a su filiación con el marco de la teoría de la LSF, el programa se sustenta en un sólido marco teórico de descripción lingüística sobre los sistemas que componen la arquitectura del lenguaje (Halliday, 1994), además de una amplia gama de descripciones de géneros y subgéneros en diversas áreas disciplinares (Christie y Derewianka, 2007; Martin y Rose, 2008; Moyano, 2013). Aunque la mayoría de estas descripciones pertenecen a géneros escolares y académicos en inglés, para el español se ha despertado el interés por realizar descripciones de los géneros escolares y académicos más importantes en diversos contextos disciplinares. Estas descripciones y las adaptaciones de los géneros escolares en la escuela australiana han servido de base para explorar los géneros en contextos latinoamericanos (Barletta y Chamorro, 2011; Hernández Ramírez, 2019; Moyano, 2013; Rojas García *et al.*, 2016).

El programa R2L ha sido difundido y ejercido con éxito en diversos niveles de escolaridad en Europa (Whittaker & Lövstedt, 2017), en Chile (Westhoff,

2017) y Colombia (Rojas-García, 2016; Rojas-García *et al.*, 2016). En México, guía las pautas pedagógicas de los programas de literacidad académica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (Hernández Ramírez, 2019; Hernández Ramírez *et al.*, 2014).

Sin embargo, es necesario reconocer que, como lo señalan Hernández y Castro (2017), en educación básica, la descripción de géneros escolares en México aún es muy escasa y la incursión de una pedagogía del género en alfabetización inicial es muy incipiente (Tinajero *et al.*, 2019). En lenguas originarias en México, la descripción de géneros es, más bien, un proyecto en gestación (Nava, 2019).

En la LSF, el lenguaje es un proceso semogenético de construcción de significados (Halliday y Mathiessen; 1999; Martin, 1999; Webster, 2019), y desde un punto de vista filogenético representa el potencial de significación de una cultura. De esta forma, el lenguaje deja de ser un mero instrumento de “trasmisión de ideas o emociones”, para pasar a ser concebido como un recurso complejo de construcción semiótica, en el que el hablante puede reconocerse como un miembro activo y con una voz discursiva propia, que participa en una o un conjunto de comunidades de práctica (Wenger, 2001).

En esta perspectiva funcional, la construcción de instancias de comunicación —los textos— está condicionada por el contexto, el cual, desde la concepción de la Escuela de Sídney (Eggins y Martin, 2003; Martin, 1999), está integrado por dos niveles contextuales: el contexto de situación, inmediato al texto; y el contexto cultural, ligado a la manera de concebir las acciones sociales significativas y pertinentes en una cultura determinada.

El *contexto de situación* se representa teóricamente a través del *registro*, que consiste en una configuración de tres variables: *campo*, *tenor* y *modo* (Halliday, 1994), que describen, respectivamente, la situación social que se vive y el tema del que se habla; la relación intersubjetiva que caracteriza a ese tipo de situación; el papel que desempeña, ya

sea constitutivo o complementario a la acción, y la modalidad que adopta el lenguaje en la interacción.

El *contexto cultural*, por su parte, se describe a través del género. Retomamos una definición operativa del *género* como Rose y Martin (2018) la proponen:

El propósito social concreto de cualquier texto define el tipo de texto que es: narrar un evento con una complicación produce una narrativa, explicar una secuencia de causa y efecto es una explicación, clasificar y describir entidades es un tipo de informe, argumentar un punto de vista es una argumentación, etcétera (p. 34).

De esta forma, la metodología que propone el programa R2L coloca al *género* como el punto de referencia para definir el objetivo de enseñanza en las diferentes secuencias didácticas que integran la malla curricular de un programa de intervención en materia de prácticas de literacidad en cualquier nivel educativo.

En el proyecto que describimos, la *poesía* se asume como un género del “arte verbal” (Hasan, 1989) y, como tal, recontextualiza el uso del lenguaje usado en la vida real para, a través de una temática, proponer una interpretación (articulación simbólica) de la vida en la comunidad de la que proviene la pieza de arte verbal. La literatura en náhuatl, producida durante los años del México independiente y hasta la actualidad, incluye varios géneros provenientes de dos fuentes distintas: la tradición oral que persiste en las comunidades y la recopilación hecha por etnólogos y lingüistas, que incluye poemas, cantos, leyendas y cuentos. En la actualidad existe, además, una considerable cantidad de obras de creación personal de escritores nahuas, con poesía y narrativa que surge de las experiencias acaecidas a raíz de hechos sociales, culturales y políticos dados en el contexto donde el autor se desenvuelve (Wayne, 2015).

De esta forma, los poemas que constituyeron los materiales de enseñanza en la unidad didáctica, al ser elaborados por miembros de la propia

comunidad náhuatlhablante, se vuelven voceros de su propia experiencia: “tenemos la posibilidad, por primera vez, de acercarnos, a través de sus propios protagonistas, al rostro natural e íntimo, al profundo rostro de un México que aún desconocemos” (Montemayor, 2001, p. 30).

Ahora bien, para organizar explícitamente la actividad docente, el *ciclo pedagógico* del R2L detalla las diversas etapas y niveles de acompañamiento entre experto y aprendices durante las acciones pedagógicas, para conseguir un estado de autonomía y de comprensión crítica de los géneros (Rose y Martin, 2012, 2018). Una adaptación al español del ciclo se ofrece en la Figura 1. En ella, se describe de manera general la secuencialidad de las diversas etapas de andamiaje que definen una tarea pedagógica determinada. En la actualidad existen amplias descripciones de las etapas y niveles que señala el ciclo (Hernández Ramírez, 2010; Rojas-García, 2016; Westhoff, 2017).

El ciclo pedagógico de esta metodología compromete al docente con una primera etapa previa al trabajo en el aula, de preparación exhaustiva de la explicación de los contenidos, los procedimientos y los recursos semióticos (lenguaje, vocabulario especializado, nominalizaciones, modos textuales, modalización y evaluación, multimodalidad, etc.)



Figura 1 Ciclo pedagógico de *Reading to Learn*

Fuente: Hernández Ramírez (2013, p. 54), basado en Rose (2006).

que construyen el significado de un texto base del conocimiento, mismo que será el género objeto de deconstrucción y construcción de la unidad. En la segunda etapa, de trabajo en el aula, se realiza un intenso trabajo conjunto: los participantes leen detalladamente un ejemplo del género que es el objetivo de aprendizaje de la unidad, y el docente, como la figura del experto, señala los aspectos que considera necesario resaltar con subrayados o notas (palabras, definiciones, procesos, etc.). Estas acciones permiten al aprendiz reconocer puntualmente las estrategias discursivas y lingüísticas concretas (Menéndez, 1997, 2020) por cuyo intermedio las ideas, en la etapa de reescritura conjunta y reescritura, se convierten en un texto intencional, coherente y cohesivo.

La siguiente etapa es muy relevante para el empoderamiento de los estudiantes: la escritura conjunta. Este ejercicio de producción textual colaborativa les permite experimentar, “en carne propia”, el proceso de la construcción semiótica y discursiva del

género que aprenden. Creemos que este proceso les da testimonio de los recursos que poseen para volverse escritores semiindependientes e independientes en etapas posteriores.

El náhuatl en el contexto de las lenguas originarias en México

México es uno de los diez países catalogados con mayor diversidad lingüística, según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Secretaría de Cultura e INALI, 2017). En el censo de 2010, contábamos con 7 382 785 hablantes de alguna lengua originaria, distribuidos en 364 variantes lingüísticas, las cuales son habladas por 68 grupos originarios, provenientes de 11 familias lingüísticas distintas (INALI, 2009).

El náhuatl proviene de la familia lingüística yuto-nahua, cuya población de hablantes se extiende desde el sur de Durango, en el norte del país (asentamiento número 15 en la Figura 2), pasando por el

146

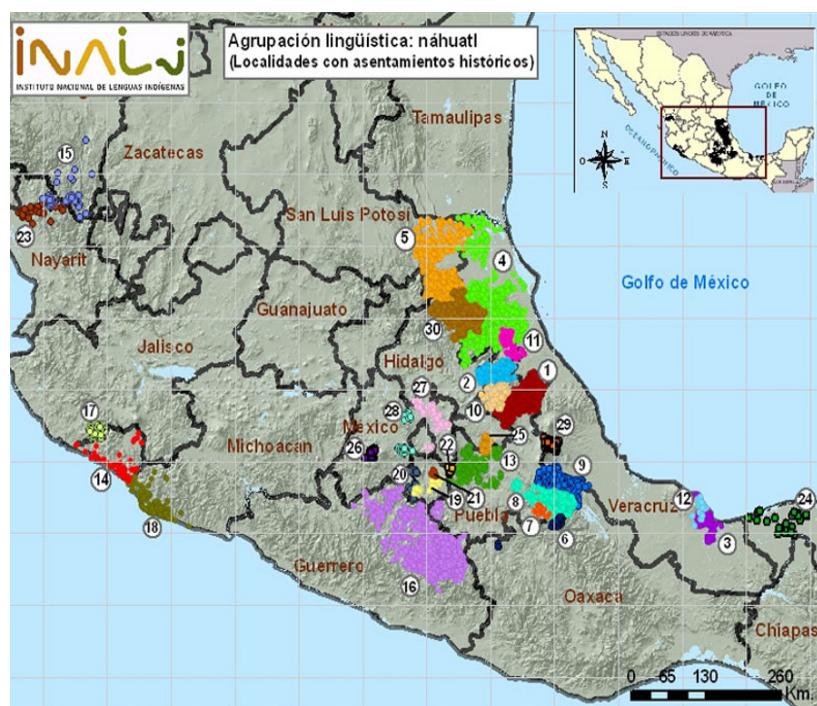


Figura 2 Mapa de ubicación y distribución de la variante yuto-nahua

Fuente: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020).

norte de Veracruz y oriente de San Luis Potosí —el centro oriente del país— hasta la república de El Salvador, en Centroamérica (Valiñas, 2018). En el estado de Tlaxcala —centro del país predomina la variante de náhuatl mexicano del oriente central (Secretaría de Cultura e INALI, 2009), (en la Figura 2, los números 10 y 13 identifican esta región), pues en términos de hablantes de una lengua originaria, el censo de 2010 registra que cerca del 85 % (o 23 407) son hablantes de esta variante (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2010). Allí se asienta la universidad en que se llevó a cabo la intervención.

Método

El proyecto titulado “Leer para aprender con poesía contemporánea en *náhuatl*” tuvo como objetivo general aplicar una unidad didáctica, siguiendo el ciclo pedagógico del programa R2L (Rose y Martin, 2012, 2018), dentro de un curso introductorio que generalmente se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, ubicada en la capital del estado. Derivado de este objetivo, nos propusimos verificar la efectividad de la metodología para propiciar una relación de colaboración en el aula, en donde el lenguaje del maestro empodere la participación de los estudiantes y que estos, a su vez, tengan herramientas para relacionar los temas y las características semánticas y lexicogramaticales de los textos con los contextos que condicionaron su creación.

Se trató de una investigación de diseño cualitativo (Creswell, 2009), de tipo investigación-acción (Martínez, 2014; Rodríguez *et al.*, 1996), la cual abarcó la investigación teórica del modelo, la elaboración de una unidad didáctica y su aplicación en dos fases (prueba piloto y aplicación formal), y una etapa de evaluación con el docente y los estudiantes, por medio de breves cuestionarios, en los que ambos participantes vertieron opiniones sobre la metodología y su proceso de aprendizaje.

Participantes

En el proyecto participaron un total de 29 estudiantes, repartidos en dos grupos: el primero fue un grupo piloto de 12 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, con el que se trabajó durante tres sesiones en mayo de 2018. En febrero de 2019, se realizó la aplicación formal, durante cuatro semanas, en un grupo de 17 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Historia. Previa explicación de los objetivos y los propósitos del proyecto, estos estudiantes aceptaron formar parte del proyecto y consintieron en la futura difusión de sus resultados. Al final de la intervención, contestaron y signaron un breve cuestionario de evaluación, en el que expresaron sus valoraciones sobre su nivel de logro en el curso y la metodología empleada.

El equipo docente involucrado en la implementación de la unidad didáctica estuvo conformado por el docente titular de la asignatura y asesor de la tesis, maestro Alfonso Cervantes Hernández, quien estuvo presente durante la intervención como observador. Al final del proceso, el asesor contestó un cuestionario de evaluación, en el que vertió sus opiniones sobre las reacciones que pudo observar de los estudiantes, los resultados de la aplicación de la unidad didáctica, y las ventajas y desventajas que él observó del uso de esta metodología. La docente practicante, coautora del artículo, fue la responsable de la implementación de la unidad didáctica. La autora del artículo, quien formó parte del comité tutorial de la tesis, asesoró los aspectos teóricos del programa R2L.

Recopilación de datos

El género escogido para la unidad fue el de la poesía contemporánea escrita por autores bilingües (véase Anexo 1). Este género reviste singular importancia en la cultura náhuatl, pues se le considera heredero de la riquísima tradición oral que ha sido el modo de expresar sentimientos, ideas y funciones específicas sobre la percepción del mundo desde épocas ancestrales (Garibay Kintana, 1992; Lanseros, 2017;

Pérez Valverde, 2002), lo que le da su valor como instrumento de identidad social (Nava, 2019).

Para los ejercicios en clase, se recopiló una muestra de cinco textos, tomados de dos fuentes reconocidas: *Auiyan Mestli Xochiuennuentsin: Cardos floridos para la luna de plata*, una compilación de diferentes autores de lengua originaria del estado de Tlaxcala, realizada por Isaías Bello (1994), y *Tomaüstlajtoli: nuestra bella palabra*, de Calixta Muñoz Corona (2012) (véase Anexo 1). Estos textos, además de ser acordes con la variante regional de la lengua, eran lo suficientemente breves para ser leídos y discutidos en clase, y poseían características lexicogramaticales que se creyeron adecuadas a los grupos introductorios.

En la etapa de preparación, la instructora llevó a cabo el análisis del género con base en la LSF y de algunos rasgos lexicogramaticales, para las explicaciones en la etapa de deconstrucción del género durante la intervención. Entre estos rasgos hallados para la poesía resaltaron los *procesos*, debido a su carácter aglutinante y a que el orden canónico de la oración náhuatl es verbo, objeto y sujeto, lo cual da un importante punto de discusión con respecto al español (Launey, 1992); también se puso énfasis en los *grupos nominales*, como la realización de los participantes en las acciones involucradas en los textos.

Etapas de la unidad didáctica

Con el fin de lograr una implementación lo más exitosa posible de la unidad, se hizo una prueba piloto, previa a la aplicación formal. Tras esta primera etapa, llevada a cabo durante mayo de 2018, surgió la necesidad de reducir la extensión de los textos y la cantidad de versos que se analizaban en los ejercicios. En principio, se propusieron siete estrofas, pero ya en la etapa formal el número se redujo a tres estrofas máximo y el nivel de complejidad lexicogramatical del texto. Otra observación fue que las tres semanas no fueron suficientes para realizar la etapa independiente de escritura. De este modo, la aplicación formal de la unidad fue

la segunda etapa, la cual se llevó a cabo a inicios de 2019. Las modificaciones al nivel de lengua y en la cantidad de estrofas analizadas en clase propiciaron un mejor desarrollo de las actividades en el aula. En esta etapa sí pudo realizarse la etapa de escritura independiente.

Etapas del ciclo pedagógico en la enseñanza de la poesía náhuatl

De acuerdo con el ciclo pedagógico, la actividad se llevó a cabo en cuatro momentos: la preparación antes de leer, la lectura detallada conjunta, la escritura conjunta y la de escritura independiente. Como se mencionó, esta última solo se pudo aplicar en el segundo grupo.

En la primera etapa, la preparación antes de leer, se discutió conjuntamente la acción social de la poesía, sus características y estructuras. En la lectura detallada, la docente ofreció paráfrasis y explicaciones detalladas del contenido del escrito y se reforzó la interpretación conjunta de cada texto leído. Ya en la escritura conjunta, se recopiló información y se esquematizaron las ideas, siguiendo algunos patrones textuales de los textos muestra, pero con un tema diferente. Durante esta etapa, el andamiaje tuvo como objetivo guiar a los estudiantes en la apropiación del lenguaje aprendido, para incorporarlo a su propia escritura. Ya en la última etapa, la independiente, se les pidió escribieran una versión reducida del género original, que consistió en un verso acompañado de una imagen.

En la Tabla 1 se presenta la organización general de la actividad en la aplicación formal.

Resultados

En este apartado exponemos los resultados más relevantes obtenidos después de la aplicación de las dos fases de la unidad didáctica. Dividimos esta exposición en tres aspectos, los cuales, en cierta forma, reproducen el desarrollo de la secuencia didáctica: el impacto del género utilizado en cada fase del ciclo pedagógico; las observaciones acerca de la

actitud de los estudiantes hacia la lengua y la actividad y, por último, algunos aspectos observados

sobre la interacción y el ambiente en clase durante el proceso.

Tabla 1 Descripción de las etapas y acciones de intervención en la enseñanza de la poesía náhuatl

Etapas del ciclo pedagógico	Acciones didácticas	Materiales	Instrumentos de evaluación
Preparación del texto	Selección de textos muestra. Presentación breve sobre historia de la poesía en lengua originaria. Discusión sobre acción social, características y estructura de la poesía	Ánalisis hechos por los profesores. Presentación de textos digitalizados en PowerPoint	Mapas conceptuales / Mapas mentales sobre el tema. Registro escrito de los comentarios y participaciones del tema
Lectura detallada conjunta (uno)	Deconstrucción de género y registro: diálogo grupal en torno al contexto, el propósito, las estrategias discursivas utilizadas en el texto	Texto 1. Muñoz Corona (2012). Cuestionario para corroborar comprensión	Registro de participaciones y comentarios
Toma de notas conjunta (uno)	Presentación visual del texto 1. Comentarios de los alumnos acerca del tema presentado en el texto. Análisis modelado del texto	Texto de análisis	Recopilación grupal de notas en el pizarrón
Lectura detallada conjunta (dos)	Deconstrucción de género y registro: diálogo grupal en torno al contexto, el propósito, las estrategias discursivas utilizadas en el texto	Texto 2. Bello Pérez (1994). Cuestionario para corroborar comprensión	Registro de participaciones y comentarios
Toma de notas conjunta (dos)	1. Presentación visual del texto 2. Comentarios de los alumnos acerca del tema presentado en el texto. Análisis conjunto del texto	Texto de análisis	Recopilación grupal de notas en el pizarrón
Lectura detallada conjunta (tres)	Deconstrucción de género y registro: diálogo grupal en torno al contexto, el propósito, las estrategias discursivas utilizadas en el texto	Texto 3. Bello Pérez (1994). Cuestionario para corroborar comprensión	Registro de participaciones y comentarios
Toma de notas conjunta (tres)	Comentarios sobre su perspectiva acerca del tema presentado en el texto. Análisis conjunto y comparación con el texto anterior	Texto de análisis	Cuadros de análisis grupales
Escritura conjunta	Organización conjunta de ideas. Escritura de versos	Ánalisis previos (Textos 1, 2 y 3)	Esquema de ideas
Reescritura semiindependiente o individual	Creación semiindependiente de una versión reducida del género analizado (verso e imagen)	Textos analizados	Versión reducida del género

Cuestionario de evaluación de la actividad (docente responsable de asignatura y estudiantes).

La poesía náhuatl contemporánea como género de enseñanza

La elección del género, creemos, fue uno de los aspectos innovadores del proyecto, pues es un género que en la cultura náhuatl reviste gran importancia; a través de él, los estudiantes pudieron, según sus propias expresiones, revalorar acontecimientos vividos en sus comunidades y vida cotidiana.

El docente titular afirmó que los materiales usados tradicionalmente para la enseñanza consisten en gramáticas o compendios gramaticales elaborados por el maestro, y que los materiales poéticos utilizados en esta experiencia los acercaron de manera más auténtica a la tradición oral de la comunidad:

Al ser las lenguas originarias de tradición oral y no escrita como el español, creo que es importante explorar esta parte del género oral; aunque sería un poco complejo porque los que aprenden la lengua náhuatl¹ tienen una tradición escrita, pero no sería problema cuando se tiene voluntad. Bueno, al menos empezar a explorarlo (DR1).²

150

Durante las sesiones acerca de los orígenes de la poesía en lengua originaria y sus características, los estudiantes fueron capaces de exponer muchas ideas sobre el tema y contextualizarlas (véase Anexo 2). Con estos recursos, se elaboró un glosario que ayudaría para la descripción del género, lo cual les permitió comprender, con mayor facilidad, los términos desconocidos o abstractos, las metáforas léxicas y gramaticales de los textos.

La modificación en la extensión y el nivel de lengua, realizada después de la prueba piloto, generó reacciones positivas en los participantes. Los estudiantes de la Licenciatura en Historia, en la aplicación formal, refirieron que estaban

acostumbrados a relacionar la literatura solo con cuestiones escolares u ocio, y siempre interpretaban aisladamente la información sobre hechos históricos, religiosos, políticos y sociales desde una perspectiva occidental, es decir, fuera de la realidad social donde se emplea el náhuatl.

En la etapa de escritura conjunta, debido a su nivel inicial de conocimiento de la lengua, se efectuó una incipiente creación de versos. Se escribieron en colaboración versos cortos y se pudo comprobar que algunos estudiantes poseían nociones sobre la composición de poemas en náhuatl. Mientras los participantes aportaban sus ideas y alguno de los estudiantes las iba escribiendo en el pizarrón, los docentes revisaban las características y los elementos lingüísticos de los versos. Una observación para rescatar hecha por los estudiantes en la etapa formal fue que no habían considerado el poema como un texto pertinente para obtener conocimiento o información sobre la realidad. En este sentido, se les ayuda a reconocer con mayor “naturalidad” el poder epistémico de la escritura (Rojas-García, 2016), pues ya no se planteó como una consigna de la actividad, sino como un aprendizaje construido durante la misma.

Las actividades de escritura independiente se concretaron como una expresión breve del género deconstruido. Se les pidió escribir un verso de mínimo seis palabras, acompañado de un texto multimodal, relacionado con el tema del texto de la última sesión (véase Anexo 2). Pudimos observar que, en esta etapa, los estudiantes optaron por un empleo combinado entre español y náhuatl, a lo que agregaron la imagen, lo que señala que aún se encuentran en etapa de transición para reconocer el género desde la cosmovisión del náhuatl.

En resumen, el uso de este género otorgó a la docente, por un lado, la oportunidad de agregar un valor funcional al náhuatl, pues tradicionalmente las situaciones utilizadas en las aulas no son lo bastante próximas a la cotidianidad de las comunidades. Los jóvenes se mostraron dispuestos a comprender aspectos que viven en sus

1 Esta es la forma fonológica que el docente, como hablante nativo, utiliza al nombrar la lengua y la justifica en Hernández Cervantes (2015), argumentando que es el nombre de la variante de la región, aunque tal denominación no aparece en documentos oficiales.

2 Convención: Docente, respuesta 1.

comunidades de origen, pues, aunque, obviamente, no son hablantes nativos, sí conviven con estas expresiones tradicionales.

Por otro lado, se pudo observar un incremento en la confianza de los estudiantes para interactuar en el momento de la deconstrucción del género; la manera de guiar las respuestas de los estudiantes considerados por el docente como los menos aventajados los anima a participar.

Podemos afirmar, entonces, que este modo de organizar las actividades encaminó mejor el conocimiento y la práctica de la lengua por parte de los estudiantes, pues, como lo expresaron en sus cuestionarios, en muchas ocasiones no se sienten capaces de comprenderla o adquirirla a partir de un texto, sino solo mediante la memorización de frases u oraciones, como lo han hecho en un método tradicional.

Actitudes hacia la lengua y la actividad de aprendizaje de la lengua

Las *actitudes hacia la lengua* (Johansen-Toff, 2007) se entienden como las reacciones afectivas o conductuales y cognitivas que los usuarios de una lengua manifiestan a través de expresiones orales, escritas, gestos, etc. En la unidad didáctica se le dio relevancia a este aspecto, con el fin de evaluar, de alguna forma, la posibilidad de la metodología para consolidar una actitud positiva hacia la lengua originaria y hacia la actividad del aprendizaje.

En la prueba piloto, los estudiantes se interesaron por descubrir otros géneros discursivos propios de la variante de la región, para fijar con mayor certeza sus características. El profesor a cargo de la asignatura expresó que, posteriormente a la aplicación de la unidad, los alumnos pudieron recordar elementos analizados y los relacionaron con conceptos nuevos que estuvieron presentes en ejercicios en las siguientes sesiones propias de la asignatura.

En la aplicación formal, se observó que los estudiantes, debido a su filiación disciplinar (Historia),

pudieron dar cuenta de otros usos que tiene la lengua que aprenden, y el poder que tiene la misma para explicar una percepción del mundo y de las situaciones desde una cosmovisión. Debido a los conocimientos previos derivados de su formación disciplinar o de la vida en sus comunidades, generaron comentarios que enriquecieron la información de los textos muestra. Como estudiantes de Historia, están habituados al uso de documentos históricos en lengua; pero el trabajo con un documento literario fue, según su propia opinión, otro tipo de experiencia, que les abrió la posibilidad de visualizar al náhuatl en un contexto específico y apegado a la realidad. En este sentido, la actividad de aprendizaje de la lengua dejó de estar “vacía” de contenido. El docente responsable del grupo refirió lo siguiente en el cuestionario de evaluación:

Como docente es motivante escuchar de tus estudiantes, en los pasillos de la Facultad, saludos en lengua náhuatl, preguntas sobre conceptos culturales de la lengua y escuchar de los estudiantes experiencias de palabras en náhuatl que relacionaban con hechos importantes en su comunidad o en su núcleo social y familiar (DR3).

Podemos afirmar, por lo tanto, que las actividades propuestas fueron una herramienta de apoyo para que los estudiantes recontextualizaran el uso de náhuatl, y comprendieran los propósitos y las características específicas de los textos poéticos. Además, dichas actividades motivaron la creencia de que cada lengua cuenta con su propia visión del mundo, que debe ser respetada y comprendida desde esa postura, y que no hay que adaptar ni forzar textos para cumplir con las particularidades presentadas en escritos de otras lenguas que no usan náhuatl.

Participación en clase

La participación en clase es un elemento que ayuda a evaluar el nivel de interés y de comprensión de lo discutido en ella, pues si el profesor encuentra la manera de crear un ambiente de diálogo y retroalimentación adecuados, los estudiantes sentirán la

confianza suficiente para externar inquietudes o pedir aclaraciones sobre algún punto.

Durante la prueba piloto, según la experiencia del profesor titular, este aspecto se incrementó positivamente: “[Hubo] más motivación y más dedicación en la preparación de los temas a exponer porque había más interés por parte de los estudiantes” (DR2). Incluso, agregó que, tras la intervención, los alumnos mantuvieron este nivel alto de participación.

Durante la aplicación formal, la docente pudo constatar el alto índice de participación de los estudiantes y su interés por tomar notas de los temas discutidos, sin que se les pidiera hacerlo. Los intercambios comunicativos se dieron en torno a la resolución de dudas, la exemplificación de los conceptos abordados, o la exposición de opiniones sobre el tema o sobre la manera en que podían hacer uso de la lengua para externar, de forma precisa, la impresión que tenían del tema planteado en el texto.

152

A pesar de que la interacción con ambos profesores, el titular y la practicante, fue constante y respetuosa, no podemos decir lo mismo de la interacción entre los estudiantes. Se notó, en algunos, la falta de aceptación del avance menor de otros compañeros en las actividades, ya sea por pertenecer a niveles escolares más bajos y porque en el aula se hallaba algún compañero con necesidades educativas específicas. Esto nos hizo reflexionar sobre la manera en que las prácticas encaminadas a buscar la respuesta correcta han condicionado negativamente el modo de interactuar dentro del aula y que toda metodología, para ser aún más completa, necesita una guía para la resolución de posibles conflictos. Esto nos llama a la necesidad de reforzar el andamiaje y construir mejores condiciones de tolerancia y cooperación entre los participantes.

Discusión

A partir de la relación tripartita anterior (la poesía como género de enseñanza, las actitudes hacia la lengua y el aprendizaje, y la participación en

clase), justificamos la trascendencia del proyecto para nuestra comunidad, mediante tres aspectos que enfatizan la viabilidad de la metodología del género para mejorar la enseñanza de lenguas originarias en el contexto particular descrito: la centralidad del género discursivo como eje de la planeación; la oportunidad de equilibrar la desventaja de la lengua originaria con respecto a la importancia que puede tener en las escuelas de la región como lengua de aprendizaje con respecto a otras lenguas y, dentro del aula, disminuir la brecha entre estudiantes aventajados que participan y los que no participan, pese a que lo desean, por temor al rechazo. Por último, enfatizamos la utilidad de visibilizar el modo en que los textos construyen su significado de manera situada, como recurso para llegar a tener una conciencia mayor del proceso de comprensión y producción textual.

El género como la instanciación de las acciones sociales discursivas

Como se ha ilustrado en otros espacios (Hamel *et al.*, 2016; Hernández Ramírez, 2010), en los currículos oficiales mexicanos y en las representaciones que tienen los docentes y los estudiantes aún persiste la idea de que aprender a “hablar” una lengua consiste en poseer una habilidad cognitiva, de naturaleza homogénea, que lleva al hablante, de alguna manera imprecisa y abstracta, a ejecutarla eficientemente en cualquier modalidad (oral, escrita, como actividad comprensiva), e independientemente de la situación concreta. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas ha consistido en la memorización de vocabulario por campos semánticos y en la exposición de temas gramaticales, técnicas de descontextualización de los significados que no han tenido el éxito deseado en la enseñanza de lenguas. De ahí que, como materiales de enseñanza en la enseñanza del náhuatl, por ejemplo, se utilicen casi de forma exclusiva manuales de descripción de las clases gramaticales de las palabras, acompañada de una sección de lecturas de diferentes tipos de textos (Martínez Reyes, 2006; Meza Patiño, 2017), sin una orientación sobre la acción discursiva que los define.

Desde la perspectiva de R2L, en cambio, al promover una pedagogía visible, se revalora el papel del docente se revalora como el especialista que puede lograr, por medio del trabajo conjunto y la preparación intensiva de materiales de lectura. Por ello, el proceso de enseñanza se concibe como el punto de partida para lograr que los estudiantes realicen el reconocimiento de la acción social discursiva en los textos completos que se escogen como materiales de enseñanza y, en el proceso de deconstrucción conjunta, en cómo esas acciones sociales se convierten en estructuras de la lengua (palabras, oraciones, párrafos y textos completos). Es decir, pueden darse cuenta, desde la cultura, que la configuración y la realización de significados en el texto está condicionada por los rasgos de los contextos (cultural y situacional).

Como se expuso en los resultados, en el breve periodo de intervención con la poesía náhuatl contemporánea, los estudiantes se iniciaron en el uso de la lengua náhuatl por medio de textos que, efectivamente, les dieron información sobre las estructuras de esta lengua. No obstante, al mismo tiempo, sobre todo en el grupo de formación histórica, el trabajo con unidades completas les dio la oportunidad de reconocer, en estos materiales, información valiosa sobre el origen de la vida, la historia y los valores éticos en las culturas tradicionales, y de cómo ellas expresan estos valores de identidad en la actualidad (Barriga Villanueva, 2001; León Portilla y Silva Galeana, 2000). Esto nos conduce a reconocer al género “como mecanismo para actuar en el mundo al construir significado y alcanzar un propósito” (Rojas-García, 2016, p. 190), y su poder para un aprendizaje significativo en el área de lenguas, en donde el aprendizaje de los recursos está aparejado con temáticas específicas.

Por otro lado, el género provee un punto de referencia muy significativo para organizar las acciones pedagógicas, pues provee al docente de una ruta que le permite adaptarse a las necesidades de un currículo, de un nivel educativo, de un campo disciplinar, y que es aplicable tanto a niveles

de alfabetización inicial como académicas y profesionales (Barletta y Chamorro, 2011; Hernández y Castro, 2017).

No obstante, somos conscientes de que la construcción sólida de una malla curricular basada en el género para la educación intercultural en México tendrá que contemplar, como requisito indispensable, la descripción detallada de un conjunto de los géneros más significativos en las diversas lenguas y sus variantes, que, como dijimos al principio, son muchas. Nava (2019) propuso recientemente una clasificación inicial de los géneros en náhuatl, que podrían formar parte de un programa de enseñanza de la lengua y puede servir para plantear nuevos proyectos con mayores alcances y diseños de investigación fortalecidos. Asimismo, el autor expone una serie de reflexiones sobre los procesos socioculturales e ideológicos que tendrían que tomarse en cuenta en el diseño de un programa que asuma al náhuatl como una lengua académica. Nuestra aportación, consideramos, es tratar de llamar la atención hacia programas integrales como R2L, que renueven, animen y multipliquen estos proyectos.

R2L como un modelo pedagógico que busca la equidad

El proyecto que presentamos explora una alternativa para evitar en el ámbito escolar lo que Hamel *et al.* (2016) han definido como una diglosia, en la que la lengua originaria tradicionalmente está subordinada al español. Para muchos hablantes originarios, su lengua representa una desventaja económica, social e, incluso, cognitiva, como algunos estudios de actitudes en México lo han establecido, pues aunque son lenguas valoradas como formas de afirmación de una identidad indígena (Sordo, 2019) y que es la parte originaria del mestizaje en nuestro país, su ámbito de acción está restringido a la vida social comunitaria. La lengua “mestiza”, el español, en cambio, es la de la vida económica, laboral y educativa y, por lo tanto, la que representa a un verdadero agente de movilidad social, cultural y económica.

Por ende, creemos que enseñar lenguas originarias y hacerlas necesarias en el ámbito académico y en la vida profesional de nuestra cultura latinoamericana, cuya identidad está definitivamente ligada a las culturas originarias, representa una instancia de empoderamiento de estas lenguas. Esta sería un primer tipo de “cierre de brecha” que propone la orientación sociológica del programa R2L.

Dentro del salón de clases, la metodología se propone reducir la brecha que jerarquiza a los individuos por su nivel de aprovechamiento, al abandonar lo que podemos llamar “la lógica de la adivinanza, el concurso y la respuesta correcta” dentro del salón de clases, que, en lugar de promover un ambiente colaborativo para el aprendizaje, lo convierte en una competencia, en donde, inevitablemente, hay ganadores y perdedores. Sin dejar de reconocer que en un mismo espacio áulico pueden convivir niveles heterogéneos de desarrollo, la pedagogía del género promueve el reconocimiento de los potenciales de todos los estudiantes, al promover y evaluar su participación (Koop y Rose, 2008). Al no reducir la dificultad de las tareas para aquellos que se consideran con menos posibilidades de éxito, sino al plantear una tarea igual para todos e incrementar el andamiaje para quienes tienen mayores dificultades para cumplir con la tarea, se aumenta, como lo pudimos atestigar en los grupos participantes, la colaboración y el entusiasmo por aprender. En un estudio sobre estrategias de comprensión lectora, Madero y Gómez (2013) encontraron una relación directa entre las creencias positivas de los estudiantes sobre su posibilidad de incidir en sus propios procesos en la comprensión lectora y las estrategias que se esforzaron para aplicar para lograr un buen resultado. Esta evidencia refuerza el hecho de que una mejor manera de enseñar consiste en guiar intensivamente la actividad en el aula, para que en el momento de las respuestas los avances del estudiante logren ser legitimados y, con esta valoración, el estudiante se sienta capaz de lograr la tarea, y no se resigne a formar parte de los “que no están hechos para eso”.

154

Durante las fases conjuntas de la unidad fue posible evidenciar cómo el énfasis en el andamiaje y no solo en el resultado final es capaz de reducir la ansiedad y el temor de los estudiantes por “adivinar las respuestas correctas”; las preguntas del maestro fueron auténticas, en el sentido de que buscaban información o eran formuladas de tal modo que las respuestas son correctas siempre. La participación en clase se incrementó de manera muy importante y aunque hubo aún conflictos por resolver, podemos afirmar que la metodología propicia un ambiente más equitativo e incluyente para gestionar las diferencias y aprovecharlas como recursos de aprendizaje.

Visibilizar el proceso de construcción del significado en la acción pedagógica

La enseñanza explícita que promueve R2L permite a los alumnos comparar las estrategias discursivas por medio de las cuales se realizan acciones sociales a través del discurso y sus diversos géneros, y cómo la concepción de estas acciones sociales no solo son formas de “traducción” entre lenguas, sino también configuraciones semánticas y lexicogramaticales específicas. Rojas-García (2016) resalta la conveniencia de una pedagogía del género, en cuanto que se opone al descubrimiento intuitivo que generalmente describe el proceso de alfabetización académica.

La fase de deconstrucción conjunta, por lo tanto, “revela el misterio” del funcionamiento de los diversos recursos y opciones de los sistemas en que se organiza la arquitectura del lenguaje para construir en el texto, las ideas, las intenciones y emociones, así como la manera de darle forma a la unidad textual que se construye (Halliday, 1994). Asimismo, al partir del género como instancia que visibiliza los modos de pensamiento de una cultural, promueve el reconocimiento de los aspectos culturales que determinan la manera en que los recursos lingüísticos son usados de forma estratégica, en el texto, por su autor. Este diseño de la actividad provee al aprendiz de herramientas más completas para realmente “comprender” lo que

lee y conducir, poco a poco y de manera más eficiente, la configuración de una voz autoral más autónoma, más consciente de sus recursos, de sus limitaciones y de los caminos que se pueden tomar para mejorarla (Castro y Hernández, 2015).

Las circunstancias de la escuela mexicana no son totalmente iguales a las de la escuela australiana en los años ochenta. En la escuela mexicana —indígena o no—, en la enseñanza de la literacidad conviven metodologías tradicionales y autoritarias, quizá más visibles de las normas, pero aún invisibles de los procesos de construcción del significado en los textos. Sus recursos se limitan a un conjunto de consignas que dan instrucciones sobre el uso correcto de la lengua: las reglas de ortografía y puntuación son lecciones omnipresentes en todos los niveles educativos por los que transitamos los mexicanos. El incremento del vocabulario, a través de la memorización de listas de palabras y frases descontextualizadas, o el uso de ejemplos extraídos de textos literarios aún son entendidos como los recursos para incrementar los recursos de comunicación de los estudiantes. Por supuesto, todo esto dentro de los límites de las oraciones y palabras.

El enfoque comunicativo (Lomas, 2014) propuso una nueva visión de los hechos de la lengua; sin embargo, en México, la preparación para los docentes fue deficiente y, por lo tanto, “lo que en teoría deberíamos hacer todos los días se queda más en la zona discursiva que en hacer en el aula” (Díaz *et al.*, 2014). De este modo, podemos afirmar que la pedagogía en las aulas mexicana no solo tiende a ser invisible para entender los fenómenos de construcción de significado, sino también caótica. Las aulas de educación indígena comparten y sufren esta situación y, como lo mencionamos al inicio, de manera más dramática (Feltes, 2017; INEE, 2017). Por eso, pensamos que la enseñanza de lenguas, en cualquiera de sus modalidades, en México, es un área que inicia el camino hacia la profesionalización. Sin embargo, la nueva escuela mexicana, propuesta de este sexenio presidencial iniciado en 2018, de nuevo hace uso de la práctica

del “borrón y cuenta nueva” con la promesa de “la preservación de costumbres y tradiciones de los pueblos originarios desde educación inicial, preescolar y primaria” (México, Secretaría de Educación Pública, 2019), pero sin exponer públicamente aún los planes y programas con los que prevé cumplir su promesa.

Desde esta experiencia inicial en lengua originaria, pero sumándola a las de escritura académica en español citadas, podemos afirmar que la metodología basada en el género le da certidumbre al proceso de enseñanza de la literacidad en nuestro entorno, debido a su carácter explícito e integral. El maestro tiene más clara la tarea y las alternativas que tiene o debe construir para ampliar el potencial de acción semiótica de los estudiantes, en cualquier modalidad. Para los estudiantes, se aclara también el camino del aprendizaje y les procura certidumbre y confianza en que las habilidades se construyen, no solo se poseen. Sin embargo, es necesario la integración de un conjunto de experiencias más sistemáticas para ir consolidando aún este proyecto (Castro y Hernández, 2015; Hernández *et al.*, 2014; Nava, 2019); se requiere aún mucho esfuerzo para consolidar una malla curricular basada en el género discursivo.

Conclusiones

A partir de la experiencia vivida, el proyecto “Leer para aprender con poesía contemporánea en náhuatl”, realizado bajo los principios de R2L, un programa cuya metodología de enseñanza está basada en el género discursivo según la concepción de la LSF y de la Escuela de Sídney (Rose y Martin, 2012, 2018), puede considerarse de carácter innovador, con vocación de responsabilidad social en la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad. Además, debido al mayor rezago de la educación indígena con respecto a aquella que se provee en el español, reconocida en los hechos como lengua base para la educación, este programa resulta muy conveniente para la enseñanza de lenguas originarias, al promover una reducción de la brecha entre los estudiantes cuyo contexto de origen les

ha proveído de mejores condiciones y posibilidades de éxito en la institución escolar.

El proyecto presentado tuvo como objetivo la enseñanza, en el nivel introductorio, de lengua náhuatl dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La experiencia sirvió para aplicar la metodología del género en un contexto de segunda lengua, y utilizar los textos poéticos escritos en lengua náhuatl como género de desconstrucción y aprendizaje. Además, pudimos constatar que mediante las acciones de visibilizar los aspectos sociales, discursivos, semánticos y lexicogramaticales de los textos en la etapa de lectura conjunta es posible reforzar los conocimientos de un campo disciplinar, como lo reportaron los estudiantes de la Licenciatura en Historia. Consideramos que, en términos generales, la experiencia fue exitosa, pues dio indicios de mayor aprendizaje en el conocimiento sobre la lengua, en la actitud acerca de la lengua originaria, en la práctica conjunta e independiente del género, y en la participación más activa y propositiva en la construcción del conocimiento a través del lenguaje que se favorece en el aula.

156

No obstante, hemos de señalar que encontramos limitaciones que debieron reforzarse en el proyecto y su implementación. En primer lugar, aunque, como se mencionó, un aspecto relevante en los resultados fueron las actitudes, no se contempló en el diseño metodológico instrumentos que pudieran recopilar de manera más sistemática las actitudes de los estudiantes hacia la lengua o la metodología empleada. También fue una limitante el poco tiempo disponible para consolidar la etapa independiente de escritura y lograr una versión más completa del género analizado en clase. Asimismo, debemos mencionar que la brevedad de las muestras resultantes no permite hacer una valoración precisa de los niveles de dominio del género que lograron los estudiantes tras la intervención.

A pesar de esto, pensamos que la conformación de este tipo de proyectos tendrá a la larga no solo

el poder de gestionar un acceso inclusivo de los hablantes de lenguas originarias a la educación en lengua española, sino que también podrá construir sistemas paralelos en lengua originaria, que impulsen “nuevos usos” para estas lenguas marginadas, por ejemplo, de la vida académica y de los discursos especializados, tal como lo demandan algunas iniciativas provenientes de las comunidades originarias (Vázquez, 2012). Esta sería una mejor vía tanto para la revitalización de estas lenguas, como para su incorporación a la vida social amplia y diversa de la sociedad en donde se alojan. Es momento de dejar de considerar a las lenguas originarias solo como vestigios de culturas pasadas, sino entablar entre las lenguas que convivan en la región una relación aditiva (Lambert, 1974, citado en Signoret, 2003, p. 10).

Esto nos invita a proponer, como alternativa para mejorar las condiciones de enseñanza, el abrir espacios de reflexión entre los docentes para que se permitan hacer un análisis concienzudo de su actuación en las aulas, a reconsiderar lo que pretenden enseñar, a detectar las propias incongruencias, a poner en claro su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, del papel que cumplen en él y, sobre todo, a valorar la importancia de tomar en cuenta las formas de pensar y sentir de los estudiantes, dados sus contextos sociales y culturales.

Agradecimientos

A Elsa Ghio, por su sapiencia intelectual y su sabiduría humana. In memoriam

Las autoras agradecen al Maestro Alfonso Hernández Cervantes que, como docente titular de la asignatura de Náhuatl 1, dio facilidades para la aplicación de la unidad didáctica.

Referencias

Barletta Manjarrés, N. y Chamorro Miranda, D. (Eds.). (2011). *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos*. Editorial Universidad del Norte.

Barriga Villanueva, R. (2001). Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas. *Caravelle*, (76-77), 611-621. <https://doi.org/10.3406/carav.2001.1338>

Bello Pérez, I. (1994). *Auiyan Mestli Xochiennuentsin: Cardos floridos para la luna de plata*. Tlaxcallan.

Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Mario Díaz, Editor.

Bertely, M. (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. En *Diccionario de la historia de la educación en México*. UNAM. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Capomagi, D. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, (25), 29-40. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguos/25/025_Capomagi.pdf

Caracas Sánchez, B. y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iise.24486167e.2019.164.59087>

Castro Azuara, M. C. (Coord.). (2013). *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Castro Azuara, M. C. (2017). El área de escritura académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. En L. Natale y D. Stagnaro (Coords.). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 133-160). UNGS.

Castro Azuara, M. C. y Hernández Ramírez, L. A. (2015). Procesos de literacidad académica para la inclusión educativa en los primeros años de la formación universitaria. En M. C. Castro Azuara (Coord.), *Formación lingüística para la inclusión educativa y social* (pp. 11-38). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Christie, F. y Derewianka, B. (2007). *School discourse*. Continuum.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3.ª ed.). SAGE.

Cruz Pérez, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas, *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 9(2), 30-42. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.46>

Díaz, C., Gracida, Y. y Sule, T. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en México. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 176-188). Flacso, México y Octaedro.

Eggins, S. y Martin, J. R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>

Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. INEE.

García Parejo, I. y Whittaker, R. (2017). Presentación: teoría y práctica del modelo Reading to Learn (Leer para aprender) en contextos educativos transnacionales. *Lenguaje y Textos*, (46), 1-5, <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8710>

Garibay-Kintana, Á. M. (1992). *Historia de la literatura náhuatl*. Porrúa.

Halliday, M. A. K. (1994). *Introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, Ch. (1999). *Constructing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. Continuum International.

Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. <https://www.redalyc.org/comocitar.ox?i=id=14002006>

Hamel, R., Erape, A., Hernández Burg, M. y Márquez Escamilla, H. (2016). T'arhexperakua Creciendo juntos. *Bricolage*, (21). <https://revistabricolage.wordpress.com/2016/06/20/tarhexperakua-creciendo-juntos/>

Hasan, R. (1989). *Language and verbal art*. Oxford University Press.

Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. En R. Hasan y G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 377-424). Longman.

Hernández Cervantes, A. (2015). ¿Dónde está el proceso relacional? Comportamiento de las cláusulas posesivas en náhuatl. En N. Ignatieve y D. Rodríguez-Vergara (Coords.), *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones* (pp. 261-275). UNAM.

Hernández Ramírez, L. A. (2010). La pedagogía basada en el género de la lingüística sistémico funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. *Lingüística Mexicana*, 5(1), 67-89.

Hernández Ramírez, L. A. (2013). Literacidad académica y géneros discursivos. En M. C. Castro Azuara, *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad* (pp. 43-63). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hernández Ramírez, L. A. (2019). La definición en el registro académico. Pautas para su intervención en el aula. En M. C. Castro Azuara (Coord.), *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior* (pp. 99-125). CLAVE Editorial, AM Editores y Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hernández Ramírez, L. A. y Castro Azuara, M. C. (2017). *Reconocer para actuar: géneros discursivos en la alfabetización inicial*. En E. D'Angelo Menéndez y L. Benítez Sastre (Coords.), 6º. Foro Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje. Libro de actas (pp. 2478-2499). <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-89186/ACTAS.pdf>

Hernández Ramírez, L. A., García Torres, O. y Rosales Rodríguez, A. (2014). Literacidad en la educación superior: gramática del español, un curso de inserción básica en el mundo de la literacidad ciudadana. En *La enseñanza de lenguas en discusión: proyectos y experiencias de gestión en lenguas extranjeras, literacidad académica y digital y lenguas originarias* (pp. 227-238). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Censo de población. Gobierno de la República de México. <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Secretaría de Educación Pública de México.

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=243

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2004). *La educación indígena: el gran reto*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C201.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Resumen-Ejecutivo-indigenas.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Planea. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados 2018*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

Johansen-Toff, J. H. (2007). *Actitudes lingüísticas de los hablantes de Las Palmas de gran Canaria hacia su propia habla* (Tesis de maestría). Institutt For Fremmedspråk. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/7052?show=full>

Koop, Ch. y Rose, D. (2008). Reading to learn in Murdi Paaki: Changing outcomes for indigenous students. *Literacy Learning: The Middle Years*, 16(1), 41-46.

Lanseros, S. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Explotación didáctica de un poema de Juana Castro para el nivel avanzado de EEOOII. *Alabe*, (17), 1-13. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.4>

Launey, M. (1992). *Introducción a la lengua y a la literatura náhuatl*. (Cristina Kraft, Trad.). Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

León Portilla, M. y Silva Galeana, L. (Eds.). (2000). *Huehuetlaholli. Testimonios de la antigua palabra*. Secretaría de Educación Pública y FCE.

Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO, México y Octaedro.

Madero Suárez, I. P. y Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf>

Martin, J. R. (1999). Mentoring semogénesis: genre-based literacy pedagogy. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123-155). Cassel.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.

Martínez Reyes, J. (2006). *Aprendamos náhuatl. Timomachtis-ke Tonahuatlajtol*. Instituto Tlaxcalteca de Cultura.

Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la investigación-acción educativa. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i18.756>

Menéndez, S. M. (1997). *Perspectiva textual y perspectiva discursiva en el análisis pragmático del discurso*. En A. Bolívar y P. Bentivoglio (Eds.), Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso. 13 al 17 de febrero de 1995. U.C.V. Facultad de Humanidades y Educación, Caracas.

Menéndez, S. M. (2020, junio 22). *Analizar discurso: analizar estrategias* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xDexx7I12mg>

Meza Patiño, I. (2017). Matinahuatlahtolzalocan. Aprendamos el idioma náhuatl. Gobierno de la CDMX,

Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades. <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Libro%20Nahuatl%202017.pdf>

Montemayor, C. (1999). *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. FCE

Moyano, E. (Coord.). (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Muñoz Corona, C. (2012). *Tomauiatlajtoli: nuestra bella palabra*. Instituto Tlaxcalteca de Cultura.

Nava, R. (2019). Procesos de literacidad en lengua originaria. Desarrollo de competencias para la escritura académica en náhuatl. En M. C. Castro Azuara (Coord.), *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior* (pp. 171-191). AM Editores, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Pérez Valverde, C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones*, (32), 105-121. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/download/2327/2488>

Rodríguez, G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rojas-García, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educ. Educ.*, 19(2), 185-204. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.1>

Rojas García, I., Olave Arias, G. y Cisneros Estupinán, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico-funcional: una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>

Rose, D. (1999). Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in indigenous school education. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 217-245). Cassel.

Rose, D. (2006). Reading genre: A new wave of analysis. *Linguistics & the Human Sciences*, 2(2), 185-201.

Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Rose, D. y Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Editorial Pirámide.

Rose, D., Gray, B. y Conwey, W. (1999). Scaffolding reading and writing for indigenous children in school. En P. Wignell (Ed.), *Double power: English literacy and indigenous education* (pp. 23-60). Australian National Languages and Literacy Inst. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434538.pdf>

Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A. y Smith, A. (2004). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-50. <https://doi.org/10.1017/S1326011100003811>

Rose, D., Rose, M., Farrington, S. y Page, S. (2008). Scaffolding academic literacy with indigenous health sciences students: An evaluative study. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004>

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12.

Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2017). La Constitución mexicana en tu lengua. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/la-constitucion-mexicana-en-tu-lengua?idiom=es>

México, Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Preserva la Nueva Escuela Mexicana costumbres y tradiciones indígenas*. Boletín No. 262. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-262-preserva-la-nueva-escuela-mexicana-costumbres-y-tradiciones-indigenas>

México, Secretaría de Educación Pública (SEP) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). *Evaluación de proceso de cuatro programas y estrategias de educación indígena*. SEP- Dirección General de Educación Indígena y PNUD.

Signoret, D. A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, xxv(102), 6-21.

Sordo, J. (2019). Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey. *Lengua y migración / Language and Migration*, 11(1), 7-30.

Tinajero Villavicencio, M. G., Mata Santel, J., Villaseñor Palma, K. M. y Carrasco Altamirano, A. C. (2019). Una experiencia interinstitucional de desarrollo de un MOOC para docentes en servicio. *Apertura*, 11(1), 120-135. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1490>

Valiñas, L. (2018). Nahuatlano. Las lenguas indígenas en México. *Arqueología Mexicana*, (85), 33.

Vázquez, S. V. (2012). *Las lenguas originarias de los pueblos indígenas y el desarrollo*. Conferencia llevada a cabo en el Segundo Seminario Internacional de las Lenguas Indígenas de Comisión Nacional de Pueblos

Indígenas - INALI. México. https://site.inali.gob.mx/SI/pdf/6_ponencia_SVV.pdf

Wayne, C. A. (2015). *Iajki Estados Onidos / She went to the U.S.: Nahua identities in migration within contemporary Nahua Literature, 1985-2014* (Tesis doctoral). Faculty of the Graduate School of The University of Texas, Austin, Texas.

Webster, J. J. (2019). Key terms in the SFL Model. En G. Thompson, W. L. Bowcher, L. Fontaine y D. Scöntal (Eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 35-54). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316337936.004>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Westhoff, I. (2017). Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el programa *Leer para Aprender*: propuesta de aproximación al género narración en la educación primaria en Chile. *Lenguaje y Textos*, (46), 19-28. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8722>

Whittaker, R. y Lövstedt, A. (2017). Un proyecto europeo para la mejora de competencias discursivas en Europa: Reading to Learn en TeL4ELE. *Lenguaje y Textos*, (46), 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8712>

Anexo 1. Ejemplos de texto poético

Cuando amanece

Cuando amanece

160

Cuando en la faz de la tierra
la luna se oculta
las estrellas palidecen
el cielo se enciende
saltan los corderos
juegan los niños
vuelan los pavos
y los pájaros gorgean

Verde
sólo
Allá lejos
al pie de la montaña
está humeando mi jacal
allá está mi amada
mi corazón
mi mujercita



Figura 3 Deconstrucción poema

Fuente: Muñoz (2012).

Anexo 2. Muestras de trabajo

AUTORAS: Yolanda M. Martínez y María Inés Martínez
Centro de Estudios Náhuatl, UNAM

Mixtli - título

Atribución: Alma de nube en Náhuatl. Invitada
Centro de Estudios Náhuatl, UNAM

Líneas = versos

161

- In mixtli → 1 nube (la nube).
- Xipe Totek Dios
- Mixtlan tekuini
- mixtlan no soa → mi esposa / mujer.
- pauetsin mixtli
protar/salir/aparecer
- Pauetsin mixtli
- Xipe Totek
- Panoan mixtli
- mixtlan soloni → sonar
- lugar/blanco de nubes
- Istak mixtli
istak mixtli
- mits uika in ejekatsinli → el viento
uan uoiuan nac ne (reverencial)
- Te lleva

Figura 4 Etapa de deconstrucción conjunta

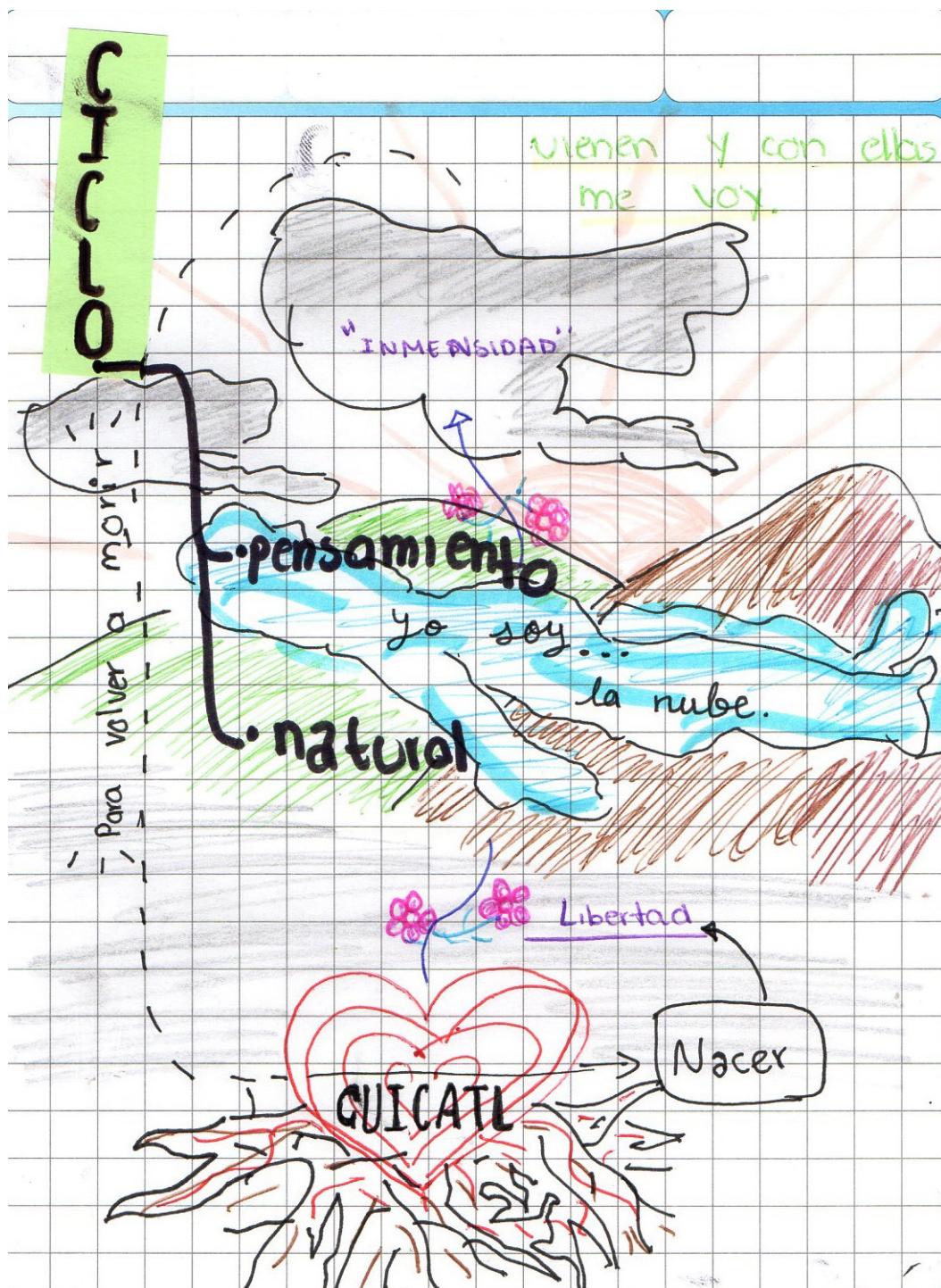


Figura 5 Etapa independiente (Escritura de versos e imagen)

(español y/o náhuatl)

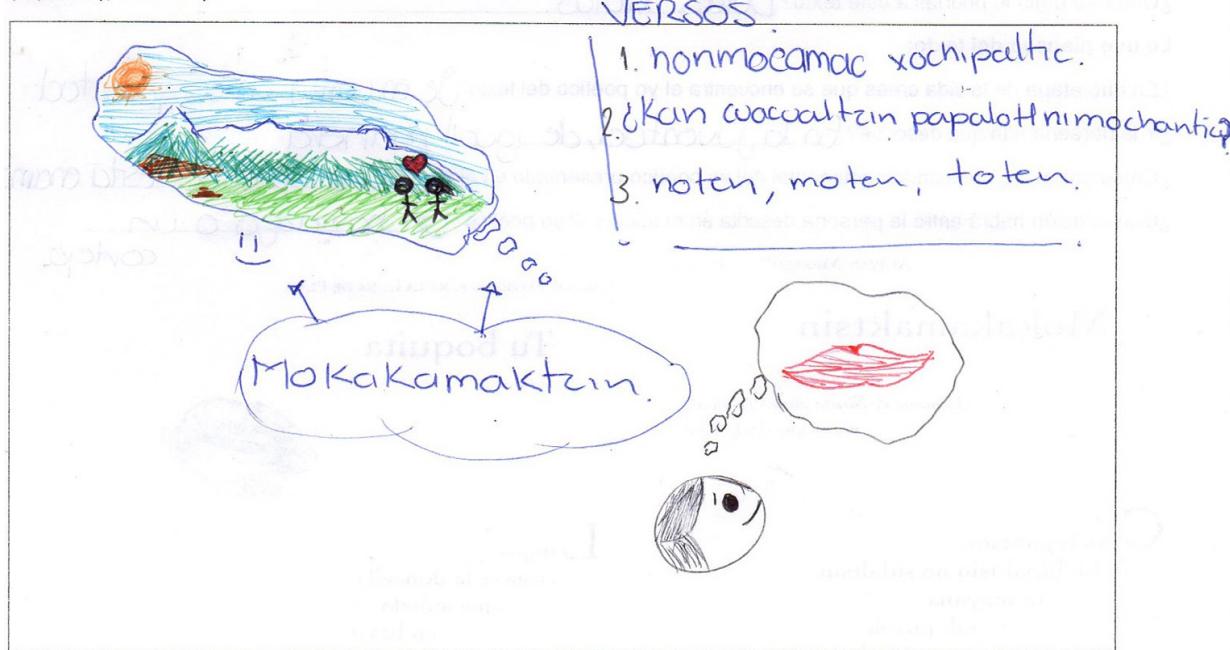


Figura 6 Etapa independiente (Escritura de versos e imagen)