

LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BILINGÜES (ESPAÑOL-LENGUA INDÍGENA)

MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo fue diagnosticar las problemáticas de expresión escrita de estudiantes bilingües (español-lengua indígena). Se partió del supuesto de que estas problemáticas son el resultado –en gran parte– de una inmersión no sistemática al español. En general, una primera lengua posee estructuras y formas discursivas que no coinciden con las de una segunda lengua, lo que no es tomado en cuenta por los cursos de español dirigidos a este sector estudiantil. Se analizaron 70 muestras de escritura comparándolas con las producciones de estudiantes no bilingües. Los principales resultados arrojan una problemática en el uso del sistema preposicional del español con lo que conlleva en la articulación lógica de los discursos escritos y que es necesario atender con metodologías de lenguas adicionales.

Abstract:

This article presents the results of a research project aimed at diagnosing bilingual students' (Spanish-indigenous language) problems of written expression. The starting point was the assumption that these problems are the result in large part of a non-systematic immersion into Spanish. In general, the first language possesses structures and discursive forms that do not coincide with those of the second language, which is not taken into account by the Spanish courses directed to this sector of students. An analysis was made of 70 written samples, which were compared with the production of non-bilingual students. The main results reveal problems in the use of prepositions in Spanish, with effects on the logical articulation of written discourse. The problem must be addressed with additional language methodologies.

Palabras clave: comunicación escrita, bilingüismo, lenguas indígenas, educación indígena, educación superior, México.

Keywords: written communication, bilingualism, indigenous languages, indigenous education, higher education, Mexico.

María Soledad Pérez López: profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Camino al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, 14200, Ciudad de México, México. CE: baramouso@gmail.com

Introducción

Este artículo presenta los resultados del diagnóstico sobre las competencias de expresión escrita de estudiantes bilingües (español-lengua indígena) de la licenciatura en Educación indígena. Dicho trabajo, realizado entre 2006 y 2010, fue desarrollado y aplicado por el equipo de la Unidad de Programas de Estudios de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELICI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el marco de un proyecto de investigación aplicada financiado por los fondos de investigación de esta universidad. El programa de apoyo a los estudiantes indígenas surge bajo el auspicio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford con el objetivo de favorecer su desarrollo académico.

Uno de los principales problemas que mencionan los autores y docentes que atienden a estudiantes bilingües (español-lengua indígena) es la dificultad que éstos presentan para la asimilación de lecturas y la redacción de trabajos académicos, complicación compartida y expresada por los mismos alumnos, quienes se refieren a estos procesos como “un sufrimiento” (Pérez López, Millán Dena, Cabrera, 2005).

Si bien es cierto que al ingresar a la universidad dichos estudiantes se confrontan con la exigencia de redactar trabajos con base en las reglas del discurso académico, también es verdad que esto se plantea, además, en una segunda lengua. Algunos académicos e investigadores han abordado este fenómeno; por ejemplo, Mina-Viáfara (2007), en su artículo sobre las transferencias mazahua-español en estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), analiza escritos producidos por esta población estudiantil y da cuenta de la presencia sistemática de problemas en preposiciones, adverbios y concordancias de género y número. La autora apunta la tradicional estigmatización del habla bilingüe de las zonas indígenas que impide su abordaje como objeto de investigación y un tratamiento metodológico pertinente. Por su parte, Ruiz (2006) precisa las dificultades que implica para estos estudiantes escolarizarse en una segunda lengua.

Con base en lo expuesto, las preguntas que guiaron la investigación que aquí se presenta fueron: ¿la producción escrita de este sector estudiantil presenta particularidades en relación con la de los que dicen solo hablar español?, ¿cuáles son éstas?, ¿pueden los cursos de redacción, elaborados para una población hablante de español como primera lengua responder

a estas particularidades?, ¿cuáles serían las estrategias de apoyo adaptadas? Para dar respuesta a estas interrogantes se aplicaron pruebas escritas a 70 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Educación indígena de dos generaciones: 2007 y 2008. A los de 2007 se les pidió que escribieran un relato, en tanto a los de 2008, que redactaran un texto en el que dieran sus opiniones y explicaran sus dificultades sobre las lecturas solicitadas por sus profesores de las diferentes materias.

Los escritos fueron analizados para categorizar los problemas que presentaban los estudiantes. Se compararon los textos producidos por los no hablantes de una lengua originaria que tienen el español como primera lengua, con los de los bilingües. Y aunque el universo de no hablantes es reducido en relación con el bilingüe, se elaboraron porcentajes relativos.

Consideraciones metodológicas

El bilingüismo

Definir el bilingüismo es una tarea compleja, dado que los criterios para determinarlo dependen del punto de vista desde el que se enfoque; éste puede ser cognitivo, social, de nivel de dominio, etcétera, lo que hace que exista una gran variedad de definiciones. En los trabajos de Signoret (2005, 2003) se encuentra una clasificación muy completa de las tipologías del bilingüismo, la mayoría aborda el fenómeno como un estado dado para observar cómo se presenta. Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje de segundas lenguas, el bilingüismo es un proceso que comprende diferentes grados de dominio según las etapas, los ambientes o las competencias. Esta forma de abordarlo ha llevado a que la lengua sea enfocada como un *continuum*, que va desde el manejo de variantes y registros en una misma lengua histórica hasta el de otras lenguas (Theil y Eifring, 2004). En esta lógica, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) trabaja con el concepto de plurilingüismo:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen to-

dos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (MCERL, 2002:12).

Con lo anterior se reconoce que no hay nadie verdaderamente monolingüe, ya que todos poseemos competencias plurilingües en mayor o menor grado. Abouchaar (2012) plantea que el monolingüismo es una ideología que se ha construido socialmente dejando la idea de que el bilingüismo es la excepción, aun y cuando la historia de las lenguas nos muestra que:

[...] nunca hablamos sencillamente una lengua. Todas las lenguas llevan consigo otras lenguas, “lenguas muertas” y gramáticas de lenguas extranjeras. La sociolingüística y el análisis del discurso han puesto en evidencia que la lengua es heteroglosica, diversa y dialectal. Los criterios para distinguir una lengua de otra, o entre aquella y un dialecto, pueden ser políticos. Para Calvet (1974) (citado en Phillipson, 2000), por ejemplo, “[...] un dialecto en contextos colonialistas no es otra cosa que una lengua derrotada, y una lengua es un dialecto que logra un éxito político (p. 39. Traducción propia)” (Abouchaar, 2012:94-95).

Desde estas perspectivas, el monolingüismo no existe más que como producto ideológico gestado a lo largo de la historia de la construcción de los Estados-nación. Es en este sentido que los conceptos de monolingüismo y bilingüismo fueron usados para la muestra de este trabajo (autopercepción de las competencias), dado que no se aplicaron pruebas de competencia en lenguas indígenas.

Los estudiantes indígenas que tienen una lengua originaria como primera lengua (L1) poseen un nivel conversacional del español como segunda lengua (L2) alto, lo que les permite cursar sus estudios universitarios en ese idioma; en cambio, aquellos cuya lengua indígena es segunda no pasaron pruebas de nivel; por su parte, los que solo hablan español se perciben como monolingües y así nos referimos a este universo o bien como L1-español.

La alternancia de códigos

Los estudios sobre el bilingüismo han descrito y analizado la forma en que los sujetos que hablan dos o más lenguas manejan sus códigos lingüísticos y, a partir de esto, las estrategias puestas a funcionar en el proceso de aprendizaje de segundas o terceras lenguas.

La *corriente innatista de adquisición de la lengua* ha mostrado cómo el sujeto construye hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje a partir de los datos que obtiene en la comunicación (Liceras, 1996). En esta construcción, la L1 sirve de soporte para apropiarse de la L2 y es la base de la que parte el sujeto para elaborar las hipótesis que formula sobre su segundo idioma.

Esto da lugar a los fenómenos transcódicos o alternancia de lenguas que consisten, según la definición de Gumperz (1989:59), en “[...] la juxtaposición, al interior de un mismo intercambio verbal, de fragmentos de dos o más sistemas o subsistemas gramaticales diferentes”.

La alternancia sirve, en los primeros estadios de aprendizaje de una segunda lengua, para llenar lagunas en la L2 recurriendo a la L1, lo que se denomina *interlengua*. Pero en el estado avanzado de dominio de la segunda lengua, la alternancia es la prueba del dominio casi total de ambos idiomas (Griggs, 1999).

En la expresión escrita, como en la oral, la alternancia también introduce fragmentos o elementos de la lengua matriz o aquellas que se conocen, como base en el segundo idioma o lengua receptora (Gumperz, 1989).

La enseñanza de segundas lenguas ha utilizado estos elementos no solo para diagnosticar el avance de los alumnos, sino para diseñar estrategias adaptadas al funcionamiento cognitivo de sujetos que están adquiriendo otra lengua (Cavalli, 2005:145). Si bien es cierto que los métodos actuales utilizan un enfoque comunicativo basado en una interacción verbal que reproduzca de manera artificial el proceso que se dio en la adquisición de L1, de manera tal que la gramática de una lengua se adquiera de forma inductiva (Richards y Rodgers, 1998; Littlewoods, 1998; Liceras, 1996; Bikandi, 2000), también es cierto que las últimas investigaciones han evidenciado la necesidad de una reflexión gramatical. El enfoque comunicativo, que propone una pedagogía basada en la inmersión, en la negociación del sentido y en la facilitación de la comprensión entre sujetos, ha introducido actividades metacognitivas de reflexión sobre las estructuras

gramaticales empleadas. Sin reflexión sobre la estructura de la lengua, algunas hipótesis incorrectas construidas por el sujeto se fosilizan (Beacco, 2010; Loeza, 2009). Es decir, sin la reflexión y la corrección consciente, los alumnos seguirán utilizando la misma forma. Esto es frecuente en la adquisición informal de una L2, por lo que muchos de los estudios sobre la interlengua se han llevado a cabo en y con las poblaciones migrantes, las cuales aprenden un idioma por inmersión.

Lenguaje conversacional y lenguaje académico

Para la elaboración del diagnóstico que hemos referido, la principal dificultad fue distinguir entre las marcas de la alternancia y lo que los agentes educativos consideran “faltas de ortografía” o de redacción. Sin embargo, la diferencia sustancial radica en que en la alternancia intervienen elementos de otro código lingüístico, produciendo estructuras agramaticales que afectan el sentido del mensaje que se quiere transmitir; por su parte, las “faltas de ortografía” o de redacción se explican por las normas de escritura de la L2 misma. El escrito, sobre todo en la escuela, se encuentra normado por la lengua estándar, la cual reglamenta el “corpus”. Por ejemplo, escribir el fonema /s/ con tres grafemas distintos “s”, “z” y “c” es una convención del español que no aplica para otras lenguas, o el uso de una terminología precisa registrada por la Real Academia Española (RAE) que excluye algunos sociolectos, que también son convenciones de la lengua misma. Aquí se utilizará el término *agramaticalidad* para referir a las primeras, es decir, en las que la introducción de formas que provienen de la primera lengua produce un problema de sentido en la construcción de la frase, mientras que en los problemas de redacción se hablará de “estilo”,¹ ya que el sentido no es afectado.

Por otro lado, las investigaciones sociolingüísticas realizadas en las últimas décadas muestran diferencias comunicativas entre los escolares bilingües en el dominio conversacional y en el académico. El lenguaje académico que se desarrolla o se aprende en la escuela, dice Cummins (2002), tiene las siguientes características: es científico, en el sentido de que tiene una estructura formal, lógica y descontextualizada, ya que su relación se reduce con el contexto social y físico, y es analítico, porque se adquiere una estructura clasificadora que hace posible el uso del lenguaje como herramienta lógica y analítica del pensamiento. Los textos escritos suelen requerir un mayor dominio del vocabulario, manejo de estructuras

gramaticales más complejas, mayores exigencias de memoria y de análisis del lenguaje. Se trata de un lenguaje altamente normado.

Según el mismo autor, para dominar un lenguaje académico en una segunda lengua se requiere un intervalo de por lo menos seis años después del dominio conversacional, siempre y cuando se siga desarrollando la primera lengua de manera sistemática. Trabajar esta última da pie a lo que Cummins (2002) denomina “la transferencia de nociones y habilidades” basada en la “Teoría de la competencia subyacente común”, según la cual las nociones y las competencias adquiridas en la L1 pueden ser transferidas en un trabajo sistemático a la L2. Sin embargo, dicha transferencia solo es posible llevarla a cabo cuando se comparten elementos, ya sea de estructura o discursivos.

En el caso de los estudiantes universitarios indígenas, esto nos lleva a una de sus principales problemáticas: la interrupción del desarrollo de su primera lengua y la imposibilidad de transferirla de forma reflexiva y sistemática, debido a su trayectoria escolar. Ellos hablan español, pero es adquirido de manera informal y conversacional, dado que la escuela no ha podido garantizar su enseñanza como segunda lengua. Las escuelas del medio indígena no desarrollan un bilingüismo equilibrado, y la educación media y superior da por sentado que los estudiantes manejan el español, por lo que tampoco dan lugar al desarrollo de la L1. Estas situaciones no deben confundirse con problemas cognitivos, sino con el manejo de códigos lingüísticos y de normas que reglamentan los discursos.

Con base en estos elementos, se elaboraron las categorías de análisis para este diagnóstico, entre las que se pueden distinguir dos grandes grupos:

- El “estilo oralizado”, denominado así por oposición al “escrito” y al “conversacional”. Éste se caracteriza por el desconocimiento de las normas estándar de escritura, como el ejemplo de /s/ –citado anteriormente– o la separación de palabras como “porque” y “por qué”; en tanto el estilo conversacional se reconoce por el uso de expresiones o léxico no convencional en el escrito académico o no considerado por los diccionarios de lenguaje estándar.
- El segundo grupo corresponde a aquellos elementos provenientes de la L1. Detectarlos es complejo, a pesar de que se parte del criterio de agramaticalidad, como las faltas de concordancia de género y número, ya que también pueden estar jugando transferencias de sentido;

es decir, el uso de términos utilizados con un sentido diferente al que tienen en la L2.

El análisis de los textos

Los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas fueron organizados en dos categorías: aquellos que provenían de la alternancia de lenguas y los que correspondían a la diferenciación entre estilo conversacional y académico. Como se verá más adelante, las problemáticas en los escritos de los estudiantes bilingües se inscriben en la primera categoría, aunque también corresponden a un estilo conversacional, mientras que los de los monolingües se sitúan en el segundo grupo.

Los textos fueron cortos, los estudiantes escribieron una cuartilla o menos. Para su análisis se segmentaron enunciados en donde se examinaron categorías de palabras y estructura de frases y de enunciados. También se dio cuenta de la transferencia fonológica y de la separación de palabras.

Para comparar los resultados se determinaron tres tipos de población: estudiantes bilingües cuya primera lengua es una originaria (LO-L1); bilingües cuya primera lengua es el español y la originaria segunda (LO-L2) y aquellos que solo hablan español (L1-esp). Dado que el universo de estudiantes por categoría no es igual, para poder comparar los resultados se realizaron porcentajes relativos, multiplicando el total de escritos con inexactitudes (TE) por 100, entre el número de estudiantes del total de cada categoría de población (TCP), según la siguiente fórmula: $TE * 100 / TCP = \%$. Dado que cada escrito presenta un número diferente de inexactitudes (ítems), se realizaron promedios dividiendo el total de escritos por el número de ítems encontrados.

El universo de estudio

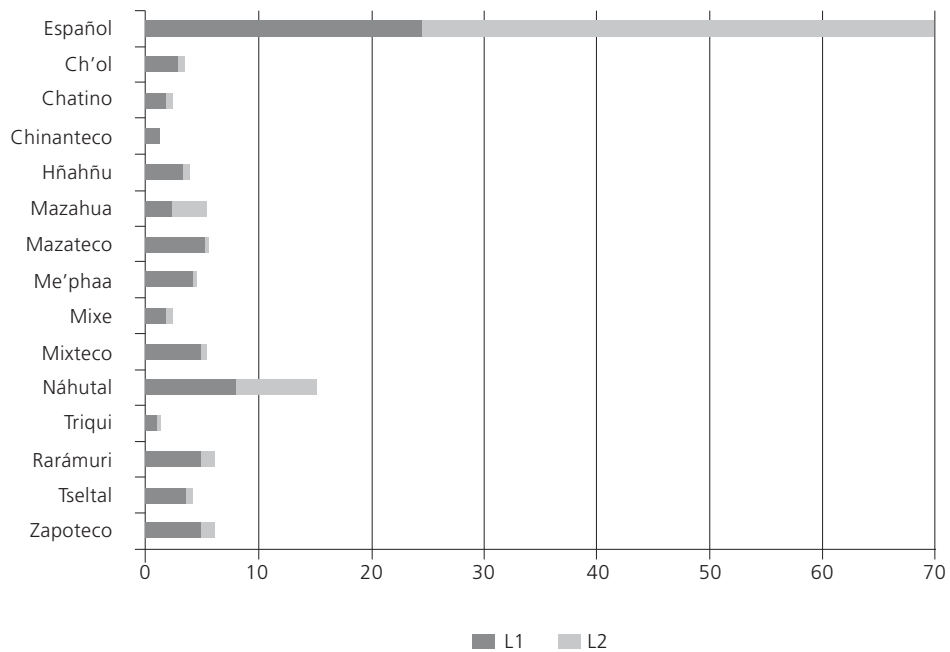
Lenguas habladas

La población a la que se le aplicó el diagnóstico cursaba el primer semestre de la licenciatura de Educación indígena; la muestra la conformaron 70 estudiantes: 44 LO-L1; 13 LO-L2; y 13 L1-esp, lo que representa 81.4% de estudiantes bilingües y 18.5% de monolingües en español. La gráfica 1 muestra las lenguas habladas y su correspondencia a L1 o L2.

Como se observa, la totalidad de la muestra habla español, sin embargo éste representa la L2 para 66.8% de los estudiantes que tienen la lengua originaria como L1, mientras que para 37.1% es la L1.

Los bilingües universitarios de LO-L1 tienen un nivel conversacional avanzado y muchas de sus problemáticas no se perciben fuera de lo escrito. La mayoría no sabe leer ni escribir en su primera lengua y fueron alfabetizados directamente en español.

GRÁFICA 1
Lenguas habladas



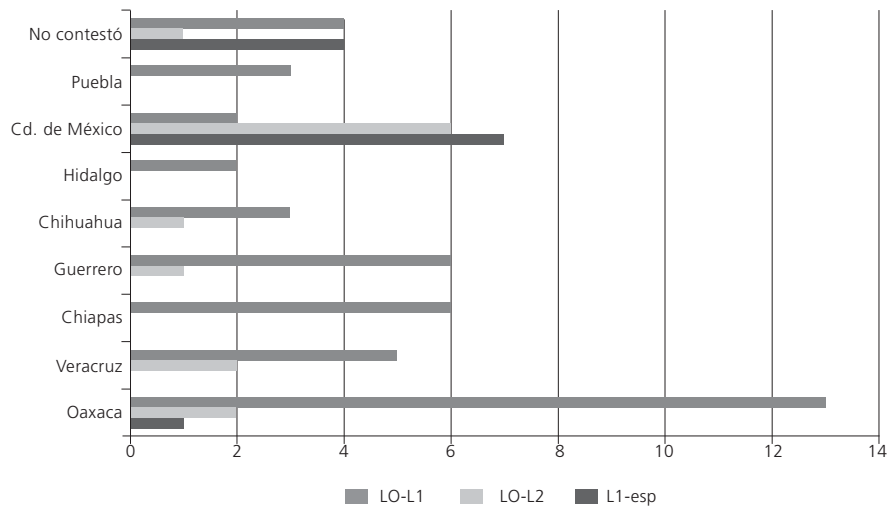
Origen

La mayoría de los participantes proviene de los estados de la república mexicana aunque, a partir de 2006, la licenciatura en Educación indígena abrió sus puertas a estudiantes de la Ciudad de México hablantes de una lengua indígena o no, por lo cual ya hay una población estudiantil importante tanto de este último grupo como de no hablantes de una lengua originaria (como se vio anteriormente). La gráfica 2 registra la procedencia de quienes participaron en la muestra.

Como se observa, la mayoría de los estudiantes que solo habla español y la mitad de aquellos cuya L2 es indígena provienen de la Ciudad de México. Sin embargo, 65% del total procede de diferentes estados de la

república, lo que incide en su español hablado, dato significativo al analizar su producción escrita. Aun y cuando la escuela promueva un español estándar, la variación dialectal está siempre presente, ya que los mismos docentes hablan el español de su región.

GRÁFICA 2

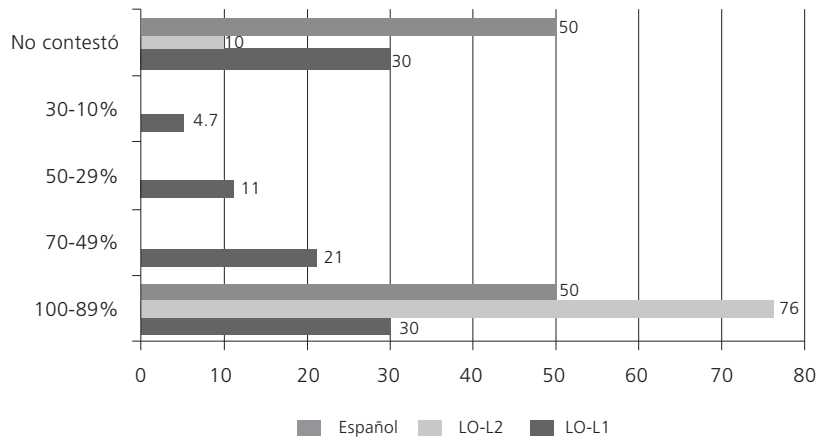
Origen de los participantes**Actitudes lingüísticas**

Para saber cómo viven su bilingüismo los estudiantes, se les preguntó en qué porcentaje hablaban cada una de las lenguas, lo que arrojó información sobre las concepciones que tienen de sus competencias. Cuando se recogió la prueba escrita, se solicitó a cada uno que anotara el porcentaje de dominio de las lenguas que hablaba; los datos obtenidos se clasificaron por rangos para poder cruzarlos con los de bilingüismo. Las respuestas fueron categorizadas en rangos de dominio que fueron de 30 a 100%. El análisis arrojó que menos de la mitad de quienes tienen una lengua originaria como L1 dicen dominarla en el rango que va de 80 a 100%, contrariamente a los que afirman tener el español como L1, tal y como se observa en la gráfica 3.

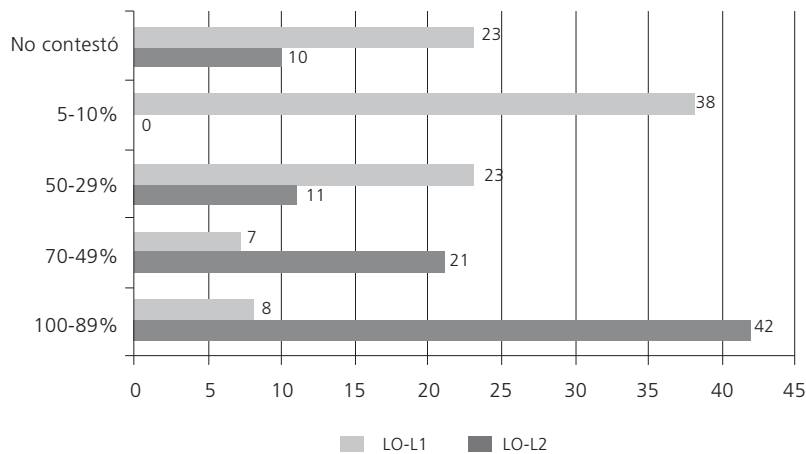
Sólo 30% de los estudiantes que tienen una lengua originaria como L1 dijeron dominarla en un porcentaje que va de 100 a 89, mientras que quienes tienen el español como primera lengua declararon un alto grado de dominio.

La misma percepción aparece en los hablantes de lengua indígena L1, cuando evalúan su dominio de la L2. En este rubro, los que dijeron tener el español como L1 y la lengua indígena como L2 evaluaron el dominio de esta última con porcentajes bajos, como se observa en la gráfica 4.

GRÁFICA 3
Percepción de dominio de la L1



GRÁFICA 4
Percepción de dominio de la L2



Únicamente 42% de los estudiantes que tienen el español como L2 dice dominarlo en el rango más alto.

Al analizar los datos y observar que la mayoría de los estudiantes bilingües LO-L1 afirmaron no dominar bien ni su primera ni su segunda lengua, se concluye que entre ellos existe inseguridad, la cual podría deberse al hecho de que su desarrollo lingüístico en la primera fue interrumpido por una escolarización que se llevó a cabo mayoritariamente en español. La enseñanza de éste se dio de manera violenta, fueron alfabetizados directamente en una lengua que no entendían, en un proceso de memorización e intuición (De Gortari y Briseño, 2003). Sin embargo, cuando se les preguntó por qué decían no dominar totalmente la L1, respondieron lo siguiente: “porque no soy capaz de hacer un discurso en mi lengua”, “porque no sé leer y escribir [en la L1]”, o bien, “cuando domine todas las variantes dialectales podré decir que la domino al 100%”. Lo que supondría que, tal vez, los estudiantes bilingües no se están evaluando con los mismos criterios que los monolingües y que posiblemente se ubiquen más en la competencia comunicativa y pragmática que en la lingüística. Sin embargo, esta hipótesis necesita de otros instrumentos para ser profundizada.

Alternancia

A continuación se presentan las categorías de palabra o estructuras gramaticales que se detectaron como correspondientes a la problemática de la alternancia por orden de ocurrencia.²

Preposiciones

A través de los escritos se reveló que los estudiantes presentan un mayor problema en el dominio del sistema preposicional. Del total de la muestra (70 alumnos), se detectaron 60 (ítems) usos agramaticales o inexactitudes semánticas en 29 escritos, distribuidos como muestra el cuadro 1.

Como se observa, aunque en números absolutos la mayoría de los escritos con inexactitudes en el uso de las preposiciones corresponden a los estudiantes LO-L1, en porcentajes son los estudiantes LO-L2 los que presentan una mayor frecuencia. En el promedio de inexactitudes por escrito, los alumnos LO-L1 rebasan al resto. En cuanto a los que declaran el español como única lengua, solo se detectó un texto con un uso agramatical: “Para entenderles (a) ese tipos de lecturas”. La elisión de la preposición hace que sea leída como dos frases, la segunda incompleta.

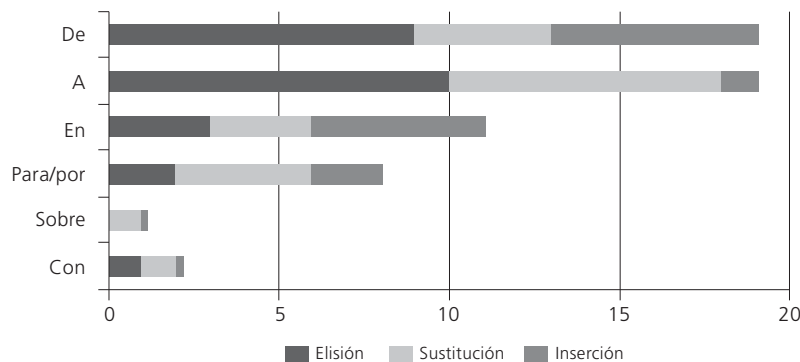
CUADRO 1
Preposiciones

	Bilingües LO-L1	Bilingües LO-L2	Español L1
Escritos	20 45%	8 62%	1 8.7%
Promedio de ítems	2.3	1.88	1

Las preposiciones son palabras usadas para ligar los elementos de un enunciado. Son funcionales, es decir, su significado depende de su contexto de aparición, e implican un plurisemantismo que dificulta su apropiación por los aprendices del español como segunda lengua (Perea Siller, 2007; Campillos Llanos, 2014). Las preposiciones vehiculan nociones antes que significados, pero su inclusión entre dos elementos puede cambiar el sentido de lo que éstos expresan, por ello es importante conocerlas y dominarlas. Por ejemplo, no es lo mismo decir “viene a México” que “viene **de** México”.

El uso agramatical de las preposiciones fue reagrupado según tres criterios: *a)* si eliden la preposición, como en el caso: “carece uno [de] libros”; *b)* si la sustituyen por otra, por ejemplo: “Textos **con** facil comprensión”; y *c)* si la insertan en un lugar que no le corresponde: “Comprendiendo **de** lo que era”. En la gráfica 5 se observa la frecuencia en la que se presentaron las inexactitudes en el uso de las preposiciones y a continuación se detallará cada una.

GRÁFICA 5
Inexactitudes en el uso de preposiciones



Preposición “de”

El cuadro 2 muestra la frecuencia para estos tres procesos –elisión, sustitución e inserción– en el uso de la preposición “de”, la cual, junto con la “a”, presenta el mayor número de casos:

CUADRO 2

Preposición “de”

Preposición “de”	Elisión	Sustitución	Inserción	Total
Total de la muestra	9	4	6	19
Español L1	0	0	0	0
Bilingües LO-L2	2	1	1	4
Bilingües LO-L1	7	3	5	15

Como se observa, es en la elisión donde se presenta el mayor número de ítems, lo que evidencia que los estudiantes ignoran la obligatoriedad de la preposición “de” con algunos verbos, como “carecer”, aunque no hay un contexto específico de elisión:

- 1) a. Un día de la vida [de] mi animal favorito...
- b. La realidad [de] la educación...
- c. Las [de] teorías educativas...
- d. [...] carece uno [de] libros...
- e. Dependiendo [d]el tamaño...
- f. Quita la paja [d]el terreno...

El hecho de que la preposición sea insertada frecuentemente en los enunciados lleva a pensar que se trata de una hipótesis formada a partir de la estructura “dar de...” como en los siguientes ejemplos:

- 2) a. Se deja de escuchar **de** cantar...
- b. La importancia que tiene **de** leer...
- c. [...] el prof debe **de** darnos la oportunidad **de** que nosotros...

Preposición “a”

La preposición “a” fue la segunda en ocurrencias; se distribuyó como lo muestra el cuadro 3.

CUADRO 3

Preposición “a”

Preposición “a”	Elisión	Sustitución	Inserción	Total
Total de la muestra	10	8	1	19
Español L1	1	0	0	1
Bilingües LO-L2	2	1	0	3
Bilingües LO-L1	7	7	1	15

Como se evidencia, son los estudiantes LO-L1 los que más ítems presentan, sin embargo los LO-L2 también tienen una incidencia importante. El proceso con mayor ocurrencia es la elisión de la preposición:

- 3) a. Que [a] uno como alumno le enseñen...
- b. Sale [a] buscar...
- c. Sale [a] cazar...
- d. No tengo [a] nadie...
- e. [a] la perra le gusta...
- f. [a] los conejitos les llama en el periodo...
- g. come [a] todas horas...
- h. [a] la que más le entiendo...

Asimismo existe una alta frecuencia en la sustitución de la preposición:

- 4) a. [...] no estoy acostumbrada **de** tanta lectura...
- b. [...] cosas que estan **en** vanguardia...
- c. Y motivación **a** los textos...

Por el contrario, la inserción solo presentó un caso:

- 5) a. Se sugiere al alumno a leer...

En la elisión de la preposición “a”, los estudiantes monolingües también presentan una alta frecuencia, sin embargo en este apartado no fue registrada, pues el tipo de problema es diferente, se trata de una cuestión de redacción y no de agramaticalidad. En general, se da en la coordinación de frases.

- 6). a. [...] ayudarán a agilizar y [a] entender mejor...

En cambio en los bilingües, se afecta el sentido de la frase como en el ejemplo del inciso 3.

Preposición “en”

La preposición “en” fue la segunda que causó más confusión, particularmente de elisión y sustitución, como se muestra en el cuadro 4.

CUADRO 4

Preposición “en”

Preposición “en”	Elisión	Sustitución	Inserción	Total
Total de la muestra	3	3	5	11
Español L1	0	0	0	0
Bilingües LO-L2	1	1	2	4
Bilingües LO-L1	2	2	3	7

En general la elisión se da en un contexto de utilización del relativo “que”:

- 7) a. A diferencia de otras materias [en] las que los libros son complicados...
b. [...] aunque hay ocasiones [en] las que yo en lo particular tengo dificultades...

La sustitución de la preposición “en” por otras es frecuente, como se observa en el siguiente caso, donde el autor del texto solicita lecturas **en** náhuatl pero escribe:

8) a. Lecturas **de** nahuatl...

Las inserciones, aunque en menor número, revelan el desconocimiento que existe de los usos de esta preposición; por ejemplo, en el siguiente caso el estudiante la introdujo después del adverbio de tiempo “durante”:

9) a. Durante **en** el semestre...

Preposiciones “para” y “por”

Las preposiciones “para” y “por” manejan las nociones de causa y propósito. En los escritos también se identificaron como una de las principales problemáticas de los estudiantes bilingües (cuadro 5).

CUADRO 5

Preposiciones “para” y “por”

Preposiciones “para” y “por”	Elisión	Sustitución	Inserción	Total
Total de la muestra	2	4	2	8
Español L1	0	0	0	0
Bilingües LO-L2	1	0	0	1
Bilingües LO-L1	1	4	2	2

La mayoría de los ítems se refieren a la sustitución de las preposiciones, por ejemplo:

- 10) a. Y motivación a los textos...
- b. La estrategia **de** comprender las cosas...
- c. **Porque** así poder profundizar mas...
- d. El recorrido **de cómo** llegar al lugar...

La elisión y la sustitución de las preposiciones también se presentan, como en los siguientes casos:

- 11) a. Leer más [para] poder mejor [ar] el vocabulario...
 b. [por] una parte es mejor leer...
 c. [...] está muy difícil **para** entender...
 d. [...] y así **para** poder entenderlos...

El resto de las preposiciones utilizadas son “con” y “sobre”, con ocurrencias menores, dos para la primera y una para la segunda.

Número

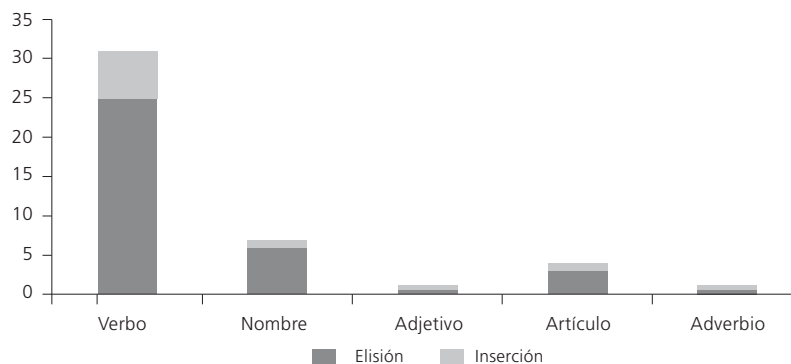
El número es la siguiente problemática con más frecuencia en los escritos bilingües. Se identificaron 49 ocurrencias en 22 textos. Para esta categoría se analizaron dos procesos: la elisión y la inserción, es decir, cuando no se lleva a cabo la concordancia de número (aunque también es conveniente poner atención en la hiper-pluralización). En la gráfica 6 se da cuenta de la frecuencia por cada categoría:

En muchas de las lenguas originarias, sobre todo en las otomangués, la categoría de número, o la concordancia, está ausente; esto significa que aunque los determinantes se pluralicen –como en el caso del *me'phaa* (idioma tlapaneco) o los nombres en náhuatl y tzeltal– éstos no concuerdan con el resto de las categorías. En general, en las lenguas otomangués solo se expresa la cantidad a través de adjetivos o adverbios.

En el caso de la muestra, los estudiantes LO-L1 presentan un alto porcentaje en esta categoría, sin embargo, el promedio de ítems es mayor en los alumnos LO-L2, tal y como se detalla en el cuadro 6.

GRÁFICA 6

Frecuencia número



CUADRO 6

Número

	Bilingües LO-L1	Bilingües LO-L2	Español L1
Núm. de escritos	17	4	1
%	36.6	30.7	8.7
Promedio de ítems	02.3	02.5	1.0

Verbos

La pluralización de los verbos representa una gran problemática. De la muestra, solo un estudiante cuya primera lengua es el español omitió la marca de número en los verbos, el resto correspondió a los bilingües de ambas categorías, tal y como lo muestra el cuadro 7.

CUADRO 7

Número en los verbos

Número en los verbos	Elisión	Inserción	Total
Total	25	6	31
Español L1	1	0	1
Bilingües LO-L2	9	0	9
Bilingües LO-L1	15	6	21

En este rubro los estudiantes bilingües LO-L1 sobrepasan al resto pero, sobre todo, son los únicos que presentan una hiper-pluralización de verbos, como lo dejan ver los siguientes ejemplos:

- 12) a. En lugares que no hayan tantos ruidos...
- b. Uno adquieren...
- c. Las lecturas que me gustaría que hubieran...

La elisión de la marca de número se presenta, con mayor frecuencia, en los enunciados subordinados introducidos por los relativos:

- 13) a. Ya **que** son libros en **que** se da[n] a conocer las teorías.
 b. **Porque** las materias que llevamos trata[n] de historia...
 c. Las lecturas **que** existe[n] aquí...
 d. Darnos temas **que** a nosotros nos sirva[n]...
 e. Las teorías educativas **porque** explica[n]...
 f. Las lecturas **que** se implementara[n]...
 g. Los diversos temas **que** se presenta[n]...
 h. **Que** se de[n] a conocer las actividades...
 i. Las lecturas **que** me han gustado **es** ...
 j. Palabras **que** no se usa[n]...

Al frágil dominio de los enunciados subordinados se suma una clara dificultad del uso del verbo “gustar”. En español, éste tiene un comportamiento particular, dado que el sujeto es lo gustado y existe entonces concordancia entre el sujeto y el verbo, lo que en otras lenguas no sucede:

- 14) a. No me gusta[n] ciertas materias...
 b. Los libros que más me ha[n] gustado.
 c. Me gustaría unas lecturas...
 d. Las lecturas que me gustaría que hubieran...
 e. Lecturas que me han gustado **es**...

Nombre

En cuanto a la pluralización de los nombres se presenta un número menor de ocurrencias en comparación con los verbos, tal y como lo muestra el cuadro 8.

La elisión es el fenómeno con mayores porcentajes, presentándose casos como los siguientes:

- 15) a. Me gustaría que nos dieran **lectura(s)** sobre...
 b. Las demás **lectura(s)** son entendibles...
 d. La importancia de leer **lectura(s) complicada(s)**...
 e. Conseguir **explicación(es)**...

También existe hiper-pluralización:

- 16) f. De cada lectura o libros...
- g. Lleno de hierbas y pastos...
- h. En lugares que no hayan tantos ruidos...

CUADRO 8

Número en los nombres

Pluralización de los nombres	Elisión	Inserción	Total
Total	6	1	7
Español L1	0	0	0
Bilingües LO-L2	1	0	1
Bilingües LO-L1	5	1	6

Con los ejemplos anteriores se evidencia la existencia de una ambivalencia en el caso de las nociones genéricas. “El conocimiento” y “los conocimientos” no son solo una cuestión de cantidad, sino de conceptualización y de vocabulario, al igual que “el pasto” y “los pastizales”, por ejemplo. Para su dominio, la regla de plurales no es suficiente ya que se trata de conceptos genéricos. También se encontró la hiper-pluralización en adverbios, como en el siguiente caso: “*está cercas*”.

Género y determinantes

Al igual que en el caso del número, en las lenguas indígenas no hay género gramatical, solo natural, y no se encuentra sometido a un régimen de concordancia. En español, el género gramatical se indica por medio del uso de un “artículo”, el cual concuerda con el resto de las categorías de palabras. Saber que una palabra corresponde al género femenino o masculino depende del determinante; no obstante, son categorías raras en las lenguas indígenas, en general, o no existen o bien esa función le corresponde a un demostrativo.

Así, el problema del género gramatical en los estudiantes que tienen la lengua originaria como L1 se encuentra ligado a los determinantes. En la muestra se identificaron 18 ítems de uso inexacto, ya sea que los alumnos lo elidieron o lo insertaron tanto en esta función como en la de pronombres; el cuadro 9 muestra su distribución.

CUADRO 9

Determinantes y pronombres

Determinantes y pronombres	Elisión	Sustitución	Inserción	Total
Total de la muestra	3	3	5	11
Español L1	0	0	0	0
Bilingües LO-L2	1	0	0	1
Bilingües LO-L1	5	7	5	17

La mayor parte de los problemas se presenta en el uso del artículo definido, que fundamentalmente se elide:

- 17) a. Por **(lo)** regular todas las lecturas...
 b. **(las)** Lecturas que me han gustado es **(son las)** de...
 c. **(la)** Mayoría de **(las)** veces...
 d. Es el lobo **(el)** que va...
 e. La que más se me ha dificultado es **(la)** de proyectos...

O se sustituye por un demostrativo o un posesivo, dando como resultado un uso repetitivo de la posesión, característica de muchas lenguas indígenas.

- 18) a. **Su** amo del caballo...
 b. **Este** amo del caballo...
 c. **Su** papa de **mi** perro...

También se encontró la inserción de pronombres-objeto:

- 19) a. Como alumno va captando nuevas palabras que antes no **los** conocía...
 b. Me gusta como **lo** son...
 c. Intenta bajarlo **su** botella...

Aunque como corresponde a los aprendices de español de segunda lengua de nivel avanzado, los problemas de coordinación de género son menores que el de preposiciones y número, 27% del total de la categoría LO-L1 y 15% de la LO-L2, el problema con los determinantes influye en el de género. En el cuadro 10 se observan las frecuencias por categoría.

CUADRO 10
Género

Género	Artículo	Adjetivo	Pronombre	Total
Total de la muestra	4	8	4	16
Español L1	0	0	0	0
Bilingües LO-L2	0	2	0	2
Bilingües LO-L1	4	6	4	14

Dada la concordancia en español, el no reconocimiento del género de una palabra determina su ausencia, sobre todo en los adjetivos.

- 20) a. [...] lectura viene un poco confuso...
 b. [...] nos dieran lecturas un poco más sencillos...
 c. Hojas secos...
 d. Poco dificultades...
 e. El aguila bonito...

También cuando el determinante o el demostrativo están funcionando como pronombre y no concuerdan con el antecedente:

- 21) a. Por que estos [las lecturas]...
 b. [las lecturas] es **el** de Eliza Ramírez porque viene un...

- c. [las lecturas] **el** de teorías educativas...
- d. [las lecturas] si menciono **el** de Carlos M.

Estructuras de frase

Las preposiciones son partículas que ligan los elementos que componen las frases y los enunciados, por ello es normal que cuando son insertadas equivocadamente repercutan en la estructura oracional. Si a esto se le añade la problemática de los verbos, es evidente –como se vio en los ejemplos anteriores– que uno de los aspectos que es necesario trabajar es la estructura de la frase. En el caso de los estudiantes que compusieron la muestra se manifiesta que el orden de los componentes no está claro:

- 22) a. Me gusto fueron por que...
- b. Que haya materias que vaya relacionado con la pedagogía esten...
- c. Complicado se me hace...
- d. Ninguna no hasta ahorita...
- e. El socialismo es que a mí me encanta leer mucho de esos...
- f. En los textos complicados para comprenderlos es leerlos varias veces...
- g. Todos los textos no son tan complicados...

El uso de frases infinitivas (necesarias para la construcción de enunciados complejos) representa la estructura más difícil para los estudiantes bilingües. Se detectaron 15 ocurrencias, de las cuales cuatro corresponden a estudiantes que declararon tener la lengua indígena como L2:

- 23) a. Leer textos complicados, **es** para manejar...
- b. Se nos **da** a leer muchas lecturas...
- c. Tiene que tener...
- d. Porque está muy difícil **para** entender...
- e. Porque así **poder** profundizar mas.
- f. Leer más poder **mejor** el vocabulario.
- g. La importancia que tiene **de** leer...
- h. Para comprenderlos **es** _ leerlos...
- i. El recorrido **de cómo** llegar al lugar...
- j. Dado **de** leer...

- k. Va a aumentar tanto lecturas de diferentes libros...
- l. No lee por leer sino **el de** aprender a razonar...
- h. Aprendes a elaborar proyectos para las comunidades y aprender a resolver los problemas...

Fonología

Otro problema manifestado, aunque mínimo, fue la transferencia fonológica de una lengua a otra. Dos ejemplos de un estudiante hablante del náhuatl, lengua que no cuenta en su registro fonológico con la vocal “u” son ilustrativos:

- 24) a. Boscar...
- b. (...) noestras...

Estilo oralizado

Como se mencionó anteriormente, el *estilo oralizado* se refiere a un escrito que presenta las características del lenguaje oral: diacríticos no contextualizados, alto grado de redundancia, reelaboraciones, uso de lenguaje coloquial (Llamas Saíz, 2005), incluyendo las denominadas “muletillas” que, según Ong (1982), en la comunicación oral sirven como pausa para hilar ideas.

Reconociendo que las características del lenguaje oralizado son complejas, en este trabajo solo se analizó la escritura fonológica (faltas de ortografía) y la separación de palabras, con la finalidad de mostrar, de forma somera, cómo los estudiantes que solo hablan español y los bilingües comparten problemáticas en este aspecto.

Escritura fonológica:

En este apartado, que no tiene valor de registro exhaustivo, únicamente se consideran los problemas ligados al desconocimiento de la convención fonema-grafema, dejando de lado aquellos que responden a las reglas gramaticales.

Como se observa en el cuadro 11, en porcentaje relativo los estudiantes que tienen la lengua originaria como L1 presentan una menor ocurrencia, contrariamente a los que la tienen como L2. Las razones no son claras, pero, hipotéticamente, podría deberse a un aprendizaje memorístico de la escritura en español, desarrollándose una memoria visual de los términos y no una correspondencia fonema-grafema.

CUADRO 11
Escritura fonológica

	C x S	S x C	S x Z	B x V	V x B	Elisión h	x	Total de ítems	Prom.	Total de escritos	Total % escritos
L1-esp	2	1	3	0	3	1	0	10	2	5	38.4
LO-L2	6	5	4	2	3	7	1	28	2.9	6	46.1
LO-L1	3	5	3	2	3	18	1	35	4.6	12	27.2
Total	11	11	10	4	9	26	2	73		23	32.8

En este rubro, la elisión de la “h” es el problema más reiterado; está íntimamente relacionado con el desconocimiento del verbo auxiliar “haber” y con el manejo de la preposición “a”. La confusión de “a” con “ha” es frecuente. En segundo lugar se ubica el uso del fonema /s/ con sus tres representaciones escritas (“s”, “z” y “c”).

Separación de palabras

La separación de palabras, al igual que la ortografía, es una convención de cada lengua, ya que no se habla haciendo pausas entre los términos (Pérez-Cortés, 2000). Un problema generalizado en las tres categorías de población es la convención entre “por qué” y “porque”. En este rubro, una ocurrencia interesante es la separación de las preposiciones. Dado que los bilingües presentan dificultades en el uso del sistema preposicional, se podría pensar que éste incide también en este aspecto, tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

- 25) a. A sustarle...
 b. En contré...
 c. A solear ...
 d. Abeces ...
 e. (...) habeces...
 f. (...) ala ...
 g. Apesar...
 h. (...) adiferencia...

- i. Aver...
- j. Alas...
- k. Da va...

Sin embargo, no es un problema exclusivo de la categoría de la población LO-L1, como podemos observarlo en el cuadro 12, que únicamente registra los ejemplos anteriores:

CUADRO 12
Separación de palabras

Total de la muestra	ítems	Porcentaje
Español L1	2	15
Bilingües LO-L2	3	23
Bilingües LO-L1	8	18

Como puede observarse en el cuadro, en términos porcentuales, los estudiantes LO-L2 son los que presentan un mayor número de casos.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se expusieron las diversas problemáticas de escritura que afrontan los estudiantes bilingües que formaron parte de la muestra. Para ello fueron comparadas tres categorías de población; si bien es cierto que metodológicamente hubiera sido más conclusivo que cada una contara con el mismo número de participantes, los resultados revelan ciertas tendencias que la investigación debe profundizar.

Como se mostró, los estudiantes que solo hablan español no se encuentran representados en la categoría de alternancia, solo los bilingües. Estos últimos tienen problemáticas con el uso del sistema preposicional, con todo lo que implica en la articulación lógica de los discursos en español, en las concordancias de número, sobre todo en los verbos, y de género, así como en los determinantes. Estos problemas inciden en la composición de estructuras mayores, tanto en el orden de los elementos como en el uso de los relativos y las frases infinitivas. Es interesante ver que los

estudiantes cuya lengua originaria es la L2, dicen haber sido socializados en español, su L1; sin embargo también están presentes en la categoría de alternancia, incluso en porcentaje relativo tienen una mayor incidencia en el uso inexacto de las preposiciones que la población que tiene la lengua originaria como L1. Explicar esta situación sería una tarea compleja, dado que podrían estar incidiendo diversos factores; por ejemplo, no se sabe si verdaderamente la lengua indígena es segunda, y dado que no se hizo una prueba de dominio de ésta no se puede afirmar que se deba a la transferencia de una lengua a otra.

En todo caso, los resultados coinciden con los reportados por Mina-Viáfara (2007) sobre los estudiantes de la región mazahua, incluso cabe la posibilidad de que la información manifestada referente a los estudiantes LO-L2 sea lo que ella denomina “el español de sustrato”, la variedad del contacto de lenguas, heredada por los padres. En efecto, la mayoría de los estudiantes que declararon tener la lengua indígena como segunda dijeron que sus padres les hablaron siempre en español, así que este español podría ser producto del contacto.

La variación del contacto de lenguas es, como afirma Abouchaar (2012), la realidad de toda lengua. El español que se habla en México es producto del contacto con las lenguas originarias, principalmente el náhuatl, pero también el inglés y seguramente otras más. Al interior de éste se abrigan diversas variantes regionales en las que el contacto con otras lenguas indígenas, o no, debe estar influyendo. Se trata de variantes fundamentalmente orales. El texto escrito tiene sus propias reglas, además de existir una variante escrita denominada “estándar”, de uso oficial, normada por gramáticas y diccionarios. Los hablantes de las costas mexicanas que “aspiran” al final de la palabra, también escriben la “s”, o los del norte de México que usan el fonema /ʃ/, también escriben la “ch”. La escuela, por lo menos en los textos escritos, trabaja con esta variante. Además de manejar un género académico en el cual, como lo señala Bajtín (1989), el estilo individual es un epifenómeno prefiriendo la precisión y el uso de conceptos delimitados.

Las relaciones entre la enseñanza y la variación dialectal han sido siempre complejas. La escuela es el lugar en el que se enseña y difunde una lengua estándar, cuestionada por generar exclusión, fracaso escolar e imposición de una variante sobre otra, lo que conlleva a la desaparición de la riqueza dialectal de las lenguas (Giesberg, Sjaak y Liebrad, 1989;

Neuman y Quevedo, 2004; Yiakoumetti, Evans y Esch, 2005; Soler, 2008; Barrios, 2012). Sin embargo, los últimos enfoques en enseñanza de lenguas, desde las posturas de plurilingüismo del MCERL (2002) o de la corriente más latinoamericana de las prácticas sociales del lenguaje³ han revisado esta relación para proponer el desarrollo de competencias plurilingües y pluridialectales en los alumnos. Esto significa que aunque la escuela siga promoviendo una variante estándar –útil en el mundo laboral–, también es necesario que se reconozcan y se analicen otras lenguas y variantes. Al igual que para el bilingüismo aditivo, no se trata de sustituir una variante por otra, sino de aumentar el repertorio de variantes con una reflexión sobre su uso contextual.

En este sentido, aun y cuando el habla de los estudiantes responda a una “variante de contacto”, ellos tienen que añadir la “variante estándar”, y en este aspecto todavía queda mucho por hacer, ya que como se expuso, los estudiantes con los que se trabajó (bilingües o no) comparten problemáticas en este aspecto.

El español aprendido por los estudiantes bilingües de este diagnóstico se confronta con el aprendizaje informal de la L2. La falta de reflexión en un espacio escolarizado sobre su primera y su segunda lengua, ha permitido la fosilización del uso incorrecto de ciertas categorías del español (que ya fueron mencionadas). Visto como un proceso, no se trata de una cuestión de variación dialectal, sino del diseño y uso de metodologías de enseñanza adaptadas al público con el que se trabaja. En los años sesenta la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) puso a funcionar un método audio-lingual de enseñanza de español como L2 para las escuelas del medio indígena, para el cual Bravo-Ahuja (1997) elaboró un análisis contrastivo, de moda en la época, que sin embargo no se aplicó por falta de formación y seguimiento de los docentes encargados de ponerlo en marcha. El español se enseña aún con los mismos métodos y materiales que son usados para los alumnos cuyo idioma es la primera lengua. Procedimientos tan simples de la enseñanza del español como segunda lengua, nacional o extranjera, como hacer uso sistemáticamente del artículo para reconocer el género gramatical, que no es universal, no se encuentra en las recomendaciones para los maestros que trabajan con alumnos hablantes de lenguas indígenas. Más recientemente, la DGEI (2006) introdujo un modelo de español segunda lengua por proyectos para las escuelas del medio indígena, del cual se espera tenga los resultados esperados.

Pero mientras tanto, ¿qué hacer con los egresados de las escuelas del medio indígena que ya se encuentran en las universidades, así como con los niños indígenas inscritos en escuelas de matrícula general? Como lo señala Mina-Viáfara (2007), se necesitan materiales que tengan bien identificados los problemas específicos a los que se enfrenta este sector de alumnos y que, en el caso de los universitarios, aborde también la adquisición del lenguaje académico. Es así que, como resultado de este diagnóstico, está por salir una serie de cuadernillos de español como segunda lengua para estudiantes universitarios, editados por la Universidad Pedagógica Nacional.

Pero más allá, es necesario que la formación de docentes integre la reflexión sobre el español de sustrato que conforma la variante que se habla en el país y sus repercusiones en las formas escritas de los estudiantes en general, y de la población indígena en particular, para el desarrollo de estrategias que mejoren los resultados en las escuelas. Esto podría ayudar a combatir la estigmatización que se produce hacia las formas de habla de la población indígena y, al mismo tiempo, la ideología de monolingüismo que históricamente nos ha sido inculcada a través de la política educativa y lingüística. Podemos esperar que la acción de las universidades interculturales incida en este necesario cambio de mentalidades.

Notas

¹ Entendido como las normas genéricas que rigen los discursos en contextos determinados.

² Todos los ejemplos y casos que se expondrán en el artículo respetan la escritura original de los estudiantes.

³ Las prácticas sociales del lenguaje representan el enfoque introducido en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) de 2009, tanto en México (SEP, 2010) como en Argentina (Weitzman, 2001) y conciernen al ámbito

de enseñanza de lenguas, primera o segundas lenguas. Su fundamentación aparece en los programas de enseñanza y el tratamiento de la variación dialectal se puede observar en los programas de la materia de Lengua y cultura de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2008), donde se introduce el concepto de “variante dialectal”, así como propuestas para realizar actividades de reconocimiento por los niños.

Referencias

- Abouchaar, Alberto (2012). “Contra el hablante/oyente ideal y la ideología del monolingüismo”, *Forma y Función*, vol. 25, núm. 2 (en línea), julio-diciembre, pp. 85-97. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/rt/printFriendly/39832/43253>.
- Bajtín, Mijaíl (1989). *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI.

- Barrios, Graciela (2012). “Marcadores sociolingüísticos y prescripción idiomática”, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, vol. 4, núm. 4 (en línea), pp.10-36. Disponible en: <http://www.internacionales.uner.edu.ar/sites/default/files/Revista%20Nucleo%20Educacion%20para%20la%20Integracion.pdf>
- Beacco, Jean-Claude (2010). “Tâches, compétences de communication et compétences formelles”, *Synergies Brésil*, vol. 1, núm. especial (en línea), pp. 97-105. Disponible en: <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>
- Bikandi-Ruiz, Uri (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Barcelona: Síntesis.
- Bravo-Ahuja, Gloria (1997). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Campillos-Llanos, Leonardo (2014). “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 16 (en línea). Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52f75b4406331.pdf
- Cavalli, Marisa (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, París: Didier-CREDIF.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid: Morata.
- De Gortari-Krauss, Ludka, y Briseño-Guerrero, Juan (2003). *Experiencias y retos en la educación bilingüe en zonas indígenas*, Ciudad de México: SEP.
- DGEI (2006). *Español como segunda lengua. Libro para el maestro. Primer ciclo*, Ciudad de México: DGEI-Secretaría de Educación Pública.
- DGEI (2008). *Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena*, Ciudad de México: DGEI-Secretaría de Educación Pública.
- Giesberg, Herman; Kroon, Sjaak y Liebrad, Rudi (1989). “Language variation study in the classroom”, en J. Cheschire, V. Edwards, H. Münstermann y B. Weltens, *Dialect and Education: Some European Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 242-255.
- Griggs, Peter (1999). “Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1”, en V. Castelotti y D. Moore (comp.), *Alternance des langues et construction des savoirs, Cahiers du français contemporain*, 5, París: ENS.
- Gumperz, John (1989). *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, París: L'Harmattan.
- Liceras, Juana (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Barcelona: Síntesis.
- Littlewoods, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Llamas-Saíz, Carmen (2005). “Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula”, *ASELE, Actas XVI* (en línea), pp. 402-411. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0400.pdf

- Loeza, Porfirio (2009). "El uso de estándares para promover niveles avanzados de competencia lingüística", *Diálogos*, núm. 4 (en línea), julio, pp. 26-38. Disponible en: http://www.udb.edu.sv/dialogos/PDF/art%C3%ADculo1_4.pdf
- MCERL (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (consultado el 7 de febrero de 2005).
- Mina-Viáfara, Carmen Emilia (2007). "El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas", *Ra Ximhai* (México), vol. 3, núm. 2 (en línea), pp. 289-305. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130204>.
- Neuman, Dora Beatriz y Quevedo, Mirta Edith (2004). "Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar", *Revista Argentina de Sociología*, núm. 2 (en línea), pp. 89-100. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341293>
- Ong, Walter J (1982). *Oralidad y escritura. Hacia tecnología de la palabra*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Perea-Siller, Javier Francisco (2007). "Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones del español como LE", MarcoELE. *Revista de Didáctica*, núm. 5 (en línea). Disponible en: <http://www.marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>
- Pérez-Cortés, Sergio (2000). "Separación entre palabras", *Casa del Tiempo* (México), (en línea). Disponible en: <http://www.uam.mx/difusion/revista/dic99/perez.html> (consultado el 25 de julio de 2015).
- Pérez López, María Soledad; Millán Dena, María Guadalupe y Cabrera, María de los Ángeles (2005). *Diagnóstico de la licenciatura en Educación Indígena*, documento interno, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Ruiz Ávila, Dalia (2006). "El español, segunda lengua de universitarios indígenas", *Rencuentro*, núm. 47 (en línea), diciembre, pp. 45-54. Disponible en: http://bidixoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=688&archivo=3-53-688ris.pdf&titulo_articulo=El%20espa%FIol,%20segunda%20lengua%20de%20universitarios%20ind%EDgenas
- SEP (2010). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/planestudubas09.pdf> (consultado el 18 de julio de 2011).
- Signoret-Dorscaberro, Aline (2003). "Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?", *Perfiles Educativos* (México), vol. XXV, núm. 102 (en línea), pp. 6-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210202>
- Signoret Dorscaberro, Aline (2005). "El bilingüismo", en Da Silva G., Helena M. y Aline Signoret Dorscaberro. *Temas sobre la adquisición de una segunda Lengua*, 2ª ed., Ciudad de México: CELE-UNAM/Trillas.

- Soler Montes, Carlos (2008). "Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua y la certificación de la competencia en español/lengua extranjera", *Monográficos marcoELE*, núm. 7 (en línea), pp. 122-136. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/evaluacion/11.carlos_soler.pdf
- Theil, Rolf y Eifring, Halvor Bøyese (2004). *Linguistics for students of Asian and African languages*, Oslo: Oslo Institutt for østeuropeiske og orientalske studier-Universitetet i Oslo. Disponible en: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/EXFAC03-AAS/h05/larestoff/linguistics> (consultado el 12 de enero de 2014).
- Weitzman de Levy, Hilda (2001). *Prácticas sociales del lenguaje 1 y 2. Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en nivel inicial*, Buenos Aires: GCBA-Secretaría de Educación. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/impl1y2niweb.pdf> (consultado el 18 de julio de 2011).
- Yiakoumetti, Androula; Evans, Michel y Esch, Edith (2005). "Language awareness in a bidialectal setting: The oral performance and language attitudes of urban and rural students in Cyprus", *Language Awareness*, vol. 14, núm. 4 (en línea), pp. 254-260. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658410508668840>
DOI: 10.1080/09658410508668840.

Artículo recibido: 21 de enero de 2016

Dictaminado: 20 de abril de 2016

Segunda versión: 29 de abril de 2016

Aceptado: 29 de abril de 2016