

Desafíos lingüísticos de estudiantes indígenas del nivel superior. Un estudio de caso con estudiantes de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit

Linguistic challenges of indigenous higher level students. A case study with Education and Humanities students of the Autonomous University of Nayarit

Saúl Santos García

Universidad Autónoma de Nayarit

saulsantos@hotmail.com

Aceptación: 20 de enero de 2020

Aprobación: 8 de febrero de 2020

Resumen

Algunos investigadores sugieren que los rasgos del español (asociados con ‘errores’ gramaticales) de estudiantes indígenas que estudian en universidades donde se utiliza el español como lengua de instrucción, inciden en su rendimiento académico, argumentando falta de competencia en esta lengua. A partir de un estudio de caso con dos estudiantes indígenas de las Universidad Autónoma de Nayarit, a quienes se les aplicó una entrevista para rastrear su historia sociolingüística, una prueba de competencia léxica (vocabulario académico en español) y algunas pruebas de producción textual, se cuestiona esta postura. Los datos muestran que más que competencia gramatical, los desafíos lingüísticos de los estudiantes indígenas están relacionados con su historia sociolingüística, su competencia léxica y su percepción de competencia en español, así como el desarrollo de habilidades académicas. El trabajo concluye con la reflexión sobre dos líneas de acción para la inclusión de los estudiantes indígenas en un marco de interculturalidad.

Palabras clave: Desafíos, español indígena, tercer espacio intercultural, estudiantes indígenas universitarios

Abstract

Some researchers suggest that features of the Spanish (referred to as grammar ‘mistakes’) of indigenous students who attend Mexican universities where instruction is given in that language, have an impact on their academic performance, allegedly because they lack competence in this language. With data from a case study of two indigenous students at the State University of Nayarit, Mexico, to challenge this assumption. Participants were administered a survey to depict their sociolinguistic history, an academic vocabulary test in Spanish and some test of written production. Data show that rather than grammar competence, linguistic challenges faced by indigenous languages are related to their sociolinguistic history, their lexical competence and their perception of Spanish proficiency, as well as their academic skills. The report concludes by reflecting on two lines of action to seek inclusion of indigenous students within an intercultural frame.

Key words: Challenges, indigenous Spanish, intercultural third space, university indigenous students

Introducción

Si bien en México no todo mundo puede acceder a la educación superior, incluso a la educación pública, principalmente por cuestiones socioeconómicas, para la población indígena cursar una carrera universitaria es un gran reto. De acuerdo con el censo de población y vivienda (INEGI, 2010), el promedio de escolaridad de la población indígena es de 5º año de primaria y solamente el 2.8% del total de población indígena mayor a 15 años tiene algún año aprobado en educación superior. Además del factor económico, muchos estudiantes indígenas se enfrentan a otros obstáculos como discriminación, aislamiento y el hecho de que en su proceso de formación se utilice una lengua distinta a la propia. Todos estos factores potencialmente inciden en su desempeño académico y su eventual deserción.

En relación al español de los indígenas que estudian en instituciones del nivel superior donde la instrucción se da en este idioma, existe una percepción más o menos generalizada entre profesores de que éstos presentan dificultades durante su formación, debido a ‘deficiencias’ en la competencia en español (Oquendo, 2014). Esta llamada deficiencia, con frecuencia se describe en términos de errores formales, tales como “la concordancia entre género y número, dificultades en el uso de tiempos verbales y en la estructuración oracional y la reproducción gráfica cercana a la oralidad” (Enríquez, 2014: 2), ‘problemáticas’ asociadas, por ejemplo, con “el uso del sistema preposicional... [que incide] en la articulación lógica de los discursos escritos” (Pérez, 2016: 847), o “el uso de conectores, algunos adverbios, y diferentes aspectos gramaticales como la concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo o entre el sujeto y un verbo” (Mina, 2007: 295-296.).

En dichos estudios se asume que tales ‘deficiencias’ o ‘problemas’ se deben a que el español fue aprendido como segunda lengua (Oquendo, 2014, Enríquez, 2014) y por tanto “es necesario atenderlos con metodologías de lenguas adicionales” (Pérez, 2016: 847). Otra premisa que con frecuencia se asume es que “cuando se haga conciencia de esta situación [los errores en su dominio del español] ..., se estará en posibilidades de mejorar la competencia comunicativa” (Enríquez, 2014: 2) de los estudiantes, mejorando, consecuentemente, su desempeño académico. Es decir, se asume que, para garantizar el éxito académico de los estu-

diantes indígenas, hay que primero promover el desarrollo de una competencia ‘estándar’ del español.

Estamos pues, ante una serie de supuestos que a continuación se resumen:

1. Que el español de los estudiantes indígenas que estudian en la universidad es su segunda lengua; consecuentemente, es necesario atender esos ‘errores gramaticales’ con metodologías de segundas lenguas para mejorar su competencia comunicativa.
2. Que los errores gramaticales tienen una incidencia en el rendimiento académico en estudiantes cuya lengua materna es distinta a la lengua de instrucción.

El presente trabajo tiene la finalidad de cuestionar estos dos supuestos, a la luz de distintas teorías que encuentran sustento en estudios de adquisición de una segunda lengua, y alfabetización académica, y en relación particular con dos estudiantes universitarios de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, donde se concentra el 25% de los estudiantes indígenas de la universidad.

El español de los estudiantes indígenas que asisten a la universidad

Si bien es posible que la lengua materna de muchos estudiantes indígenas sea una distinta a la lengua de instrucción, es posible también, sobre todo porque cada vez hay mayores facilidades de contacto lingüístico, que otros estudiantes indígenas hayan crecido bilingües (lengua indígena-lengua dominante), por lo que la lengua de instrucción no necesariamente es su segunda lengua, en cuyo caso ya no se estaría hablando propiamente de interlengua, sino de una variante de la lengua dominante. En todo caso, en México, los estudiantes que logran llegar a la universidad, por definición, adquieren su condición bilingüe en etapas tempranas de su vida, pues el sistema educativo mexicano implica el aprendizaje del español desde la primaria, o incluso desde el preescolar. Casos en los que el estudiante aprendió el español con su ingreso a la escuela corresponden a la ruta de desarrollo de bilingüismo conocida como *bilingüismo secuencial*. Pero también existe la posibilidad de que el niño haya desarrollado el español incluso antes de asistir a la escuela, junto con la lengua indígena; en este caso se habla de *bilingüismo simultáneo*.

En el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, presentaremos los perfiles de dos estudiantes que han desarrollado su condición bilingüe a través de rutas diferentes. Dicho perfil se obtuvo a partir de la administración de una entrevista que buscaba documentar la historia sociolingüística de los entrevistados. Los nombres han sido modificados para preservar su identidad:

Bernardo es un estudiante de licenciatura de 22 años de edad. Nació en una comunidad huichol. Su papá es profesor y su mamá ama de casa. Bernardo tiene 3 hermanos. Cuando Bernardo nació su papá era bilingüe huichol-español y su mamá bilingüe incipiente, sus hermanos, todos mayores que él, son también bilingües y ya lo eran cuando Bernardo nació; de hecho, el español es segunda lengua de todos en su familia, y de la mayoría de las personas en la comunidad. Durante toda su infancia, en casa y en general en la comunidad prevaleció el uso de la lengua huichol. De acuerdo con información proporcionada por Bernardo durante una entrevista, su contacto con el español era muy esporádico y más bien receptivo, cuando *bajaba* a la ciudad de Tepic, y no fue sino hasta que entró a la escuela, al preescolar, que inició un contacto más directo y activo con el español. Aprendió a leer y a escribir en esta lengua. Desde preescolar hasta la preparatoria Bernardo cursó sus estudios en su comunidad natal. En la escuela, el uso del español se fue intensificando a medida que avanzaba de nivel escolar: tanto en preescolar como en primaria tuvo profesores bilingües que utilizaban la lengua huichol para la mayoría de interacciones (manejo de grupo, instrucciones, explicaciones, etc.), y en el recreo, la lengua que utilizaba con sus compañeros, en la tiendita y en general para interactuar, era el huichol. Ya en la secundaria y en la preparatoria, si bien tenía profesores bilingües, también tuvo profesores que solo hablaban español, pero la lengua de instrucción era el español. Bernardo salió de su comunidad a los 18 años, para estudiar la licenciatura en la ciudad de Tepic. La situación lingüística cambió relativamente, pues si bien el entorno es monolingüe español y la instrucción en la universidad es exclusivamente en español, Bernardo conserva una red social de familiares y amigos con quienes tiene la oportunidad de utilizar la lengua huichol.

Damián es un estudiante de licenciatura originario de una comunidad huichol. A diferencia de Bernardo, Damián no vivió toda su infancia en la comunidad, sino que pasó los primeros tres años en la ciudad de Guadalajara y a par-

tir de ahí estuvo viviendo entre su comunidad y la ciudad de Guadalajara. Tanto en Guadalajara como en su comunidad Damián creció en un ambiente donde prevalecía el uso del huichol, pues su entorno inmediato estaba rodeado de personas que hablaban esa lengua, pero en Guadalajara también tuvo contacto con el español, por lo que, de acuerdo con sus palabras, creció hablando ambas lenguas. Inició la primaria en su comunidad, en una escuela bilingüe. Allí aprendió a leer y escribir, en español. Después del segundo año se regresó a Guadalajara a estudiar el tercer y cuarto año, en una escuela donde se enseñaba solamente en español, para finalmente concluir sus estudios de primaria de nuevo en la comunidad. La escuela primaria de su comunidad es una escuela bilingüe y todos los profesores eran hablantes de huichol. La instrucción era en huichol y solamente cuando se trabajaba con los libros se utilizaba el español, pues éstos están escritos en español; sin embargo, nunca le enseñaron a escribir en huichol. El primer año de secundaria lo cursó en otra comunidad huichol llamada El Cordón, pero regresó a su comunidad a concluirla. Es aquí donde recibió clases de gramática del huichol y aprendió a escribir en esa lengua. La preparatoria la cursó también en su comunidad. Tanto en la secundaria como en la preparatoria, a pesar de tener profesores que hablaban la lengua huichol, tenía también profesores que solamente hablaban español y la instrucción se impartía exclusivamente en español. Al concluir la preparatoria, Damián se vino a la ciudad de Tepic a estudiar la universidad. En la universidad, el español es la lengua que se utiliza como medio de instrucción y en todos los espacios; sin embargo, existe una red de estudiantes indígenas dentro de la universidad, compuesta principalmente por huicholes, con quienes Damián convive, y con frecuencia se utiliza el huichol; fuera de la escuela, sobre todo en el contexto familiar, la lengua que se utiliza también es el huichol.

Las descripciones de Bernardo y Damián indican que ambos desarrollaron un bilingüismo a edad temprana, pero mientras que Bernardo aprendió primero el huichol y posteriormente el español (bilingüismo secuencial), Damián desarrolló ambas lenguas al mismo tiempo (bilingüismo simultáneo). Parece ser que estamos ante una situación de español como segunda lengua vs. español como lengua materna (aunque no necesariamente lengua dominante).

Sin embargo, el español de ambos puede describirse como un español indígena. Con frecuencia se habla de *español*

indígena para referirse a la forma en que bilingües indígenas hablan el español, indistintamente si se trata del habla de bilingües con el español como segunda lengua, o del español que se ha adquirido como lengua materna en un contexto de bilingüismo simultáneo. Cabe aclarar que “no se trata de una variedad única, sino de variedades diferentes según la lengua amerindia materna” (Zimmermann, 2004, p.14), y la ruta de desarrollo (por ejemplo, simultáneo (L1) o secuencial (L2).

Con relación a bilingües en contextos de lenguas indígenas-español, es común encontrar situaciones donde el niño crece escuchando el español a partir de otros hablantes bilingües, quienes la desarrollaron como segunda lengua, con poca o nula exposición a hablantes nativos, como parece ser el caso de Bernardo descrito arriba. Este fenómeno no ha sido investigado a profundidad (Zimmermann, 2004, p.14). En estos casos, el niño heredará, por así decirlo, rasgos *diferenciales* o *divergentes* de esa lengua, en relación a los hablantes autóctonos, aun cuando desarrolle el español como primera lengua.

¿Cómo es el español de los dos estudiantes que se han tomado como casos a analizar en este estudio? A continuación, se muestran fragmentos de un trabajo escrito que ambos estudiantes realizaron. Se les pidió que eligieran un país para explorar diferencias interculturales con México. En el segmento que se reproduce a continuación, ambos estudiantes están explicando por qué escogieron dicho país. El primer segmento corresponde a Bernardo y el segundo a Damián.

“Porque es un país muy rico y tiene mucho desarrollo humano, lugares turísticos, más porque la próxima copa del mundo de la FIFA se va llevara a cabo en el país de Qatar en el año 2022. También por su geografía su terraza casi todo es desierto. Me gusta más en la capital la ciudad de Doha sus enormes edificios casi todo es oro, lo que me pregunto es ¿de dónde sacan el oro? Porque dentro de las casas son puro oro, diamantes, cristales, incluso hasta los autos”.

“Escogí este país porque tenía la curiosidad de conocer más sobre ello y además es uno de los países que me gustaría visitar, a pesar de que lo conocía muy generalmente se me hizo interesante investigarlo, para poder tener un conocimiento más sobre ello, porque es muy país que me gusta mucho, por los lugares que tiene, la cultura que tiene, por

ejemplo me llama mucho la atención las fiestas populares, porque la mezcla de la gente se ve reflejada en ello o en cada una de sus fiestas entre ellos está una de sus festivales más grandes que es la Carnaval de Brasil, que me gusta mucho la forma en como lo hacen”.

Siguiendo la lógica de análisis de Mina (2007), Oquendo (2014), Enríquez (2014), o Pérez (2016), vemos que el español de estos dos estudiantes no es muy diferente al español de los estudiantes analizados en esos estudios. Se puede apreciar, por ejemplo, imprecisiones con la elección de adverbios (*más* en vez de *además*) y del uso de adverbios (muy generalmente); uso fallido de preposiciones, por omisión (*se va llevar a cabo*), o por su uso donde no se requiere (*Me gusta más en la capital*); inadecuado uso de verbos: tiempos verbales (*llevará* en vez de *llevar*, aunque tal vez éste sea un error de dedo, debido a que la siguiente palabra inicia con la misma vocal), elección verbal (*son* en vez de *hay*); uso inapropiado del pronombre personal *ello*; discordancia de género (*fiestas / ellos*) y número (*Me llama la atención las fiestas*); y en general, “la estructuración oracional y la reproducción gráfica cercana a la oralidad” (Enríquez, 2014, p.2).

Pero, ¿es la competencia gramatical un factor fundamental en estos procesos de producción o comprensión? Es decir, ¿hasta qué punto interfieren los errores gramaticales en la generación de un texto académico adecuado, o en la comprensión de un texto como los que deben leer los estudiantes universitarios?

Lenguaje y rendimiento académico

La producción y comprensión del lenguaje por parte del estudiante juegan un papel fundamental en el ámbito educativo, y consecuentemente en el rendimiento académico, pues todos los actos intelectuales en los que como docentes queremos que se involucre están mediados por éste (Bruner, 1990; Vygotsky, 1995). Las actividades académicas en las que comúnmente se involucra el estudiante incluyen la negociación de acuerdos y el trabajo colaborativo, a través de la expresión oral); la gestión de información, a través de la comprensión lectora y auditiva; y la enunciación de lo aprendido, a través de la expresión oral o escrita (Peña, 2008).

El lenguaje le permite al estudiante, además, mediar la actividad mental por la cual aprende, reflexiona y constru-

ye el conocimiento (Carlino, 2005). Esta perspectiva de lenguaje pone de manifiesto el carácter epistémico de las cuatro habilidades básicas del idioma: leer, hablar, escribir y escuchar. es decir, el estudiante no escribe o habla en el salón solamente para demostrar cuánto ha aprendido, sino para aprender a partir del involucramiento en el proceso de producción textual; de la misma manera, no lee un texto o escucha una presentación del profesor solamente para obtener información, sino para aprender a pensar de acuerdo con las formas en que piensa la comunidad académica a la cual se quiere incorporar el estudiante.

¿Qué papel juega el nivel mecánico (ortografía, puntuación) y gramatical en la competencia que se requiere para un óptimo desempeño académico del estudiante universitario? Con respecto a la producción escrita, desde una perspectiva puramente gramatical, los errores tienen un peso sobre todo en la percepción de quien lee el texto en cuestión, como pudiera ser el profesor. Bajo esta perspectiva, “escribir bien” es equiparado con un producto en el que el uso de normas formales gramaticalmente correctas es lo importante (Peña, 2008, pp. 3-4). Bajo una perspectiva centrada en la comunicación, la escritura es un proceso recursivo, exploratorio y generativo, mediante el cual el escritor descubre y reformula sus ideas a medida que construye significados (Zamel, 1983); esta construcción de significados es además entendida como un acto situado que ocurre en contextos particulares (Bazerman, 1988), donde el escritor toma decisiones en términos de su proyección de los entendimientos, intereses y necesidades del lector potencial (Nystrand, 1989). Así, lo importante no es necesariamente el elemento mecánico del texto (ortografía, puntuación), ni la gramática, sino la forma en que se establece la argumentación de las ideas, desde un punto de vista retórico.

Consideremos el siguiente fragmento escrito por Damián, quien está argumentando el concepto de cultura en un ensayo que se le pidió que escribiera como parte de este estudio:

“Todas las personas nacemos en una comunidad y allí es donde nos socializamos, a través de convivencias, compartimos los pensamientos, actos, etc. Pero también adquirimos nuevos conocimientos para poder entendernos mejor y de esa manera todos los actos que hacemos se convierten en nuestra cultura. Todas las culturas son dinámicos y cambiantes, esto quiere decir que no todo el tiempo van a ser iguales, a través del tiempo cambian, incluso unos desaparecen y algunos se conservan, todo esto depende del hombre...”.

Como se puede apreciar, el segmento muestra algunos de los elementos descritos como característicos del español de los estudiantes indígenas; si el texto es leído con una perspectiva basada en la gramática es posible que esas características propias del español indígena resulten molestas al lector; si, por el contrario, el texto es leído bajo una perspectiva comunicativa, se podrá apreciar que el escritor poco a poco va construyendo su argumento para llegar a la premisa de que la cultura es dinámica, cambiante, sin importarnos que haya dicho que las culturas son dinámicos. Bajo esta perspectiva lo importante es la forma en que se establecen los argumentos, y el segmento presentado indica que el estudiante (en ese momento de segundo semestre de licenciatura), establece sus argumentos de la misma forma que sus pares, hablantes nativos del español. Sin embargo, en ocasiones el estudiante indígena no logra establecer de manera coherente y cohesiva sus argumentos, como se muestra en el siguiente segmento escrito por Bernardo, en el que se le pidió que escribiera un resumen de texto académico:

“En este artículo el autor Alessandro Duranti, nos habla sobre el habla, más bien de las conversaciones que producimos las personas y todo eso se intercambia, el habla suele producirse entre los distintos hablantes, y supone una alternancia de turnos de los hablantes, es decir, cada quien tiene su tiempo para hablar entre de varios hablantes. Para en este caso eso también tiene que ver depende de las culturas, a lo mejor en algunas culturas dentro de una conversación se puede interrumpir o contestar después de un cierto silencio...”.

Se puede observar que este segmento también presenta rasgos del español indígena descritos anteriormente; sin embargo, el problema con este segmento no es necesariamente atribuible a los errores gramaticales, sino más bien a una falta de establecimiento de cohesión y coherencia textual. Se escribió la palabra ‘problema’ y ‘errores gramaticales’ en cursivas porque bajo la perspectiva de este estudio esta falta de cohesión y coherencia en la producción textual del estudiante no es vista como un problema que trae el estudiante, sino como parte de un proceso de desarrollo de habilidades para la escritura y para la lectura que todos los estudiantes universitarios deben experimentar a lo largo de su formación universitaria, con el acompañamiento de los docentes de las disciplinas, lo que se conoce como alfabetización académica (Carlino, 2005).

Con respecto a la comprensión, más que competencia gramatical como factor clave en la comprensión de un texto, existe evidencia de que “la calidad del conocimiento léxico de los lectores está relacionada con su capacidad para comprender textos, y por ende, afecta su rendimiento académico (Riffo, Reyes, Novoa, Véliz y Castro, 2013, p. 165). ¿Cómo se establece esta relación? La comprensión de un texto depende del conocimiento que el lector tiene de las palabras que lo conforman: a mayor competencia léxica el lector está en condiciones de establecer asociaciones de las formas léxicas con un contenido semántico en forma más eficiente, logrando un proceso más fluido y automatizado, lo que libera en la mente recursos para el procesamiento y la comprensión (Perfetti, Landi y Oakhill, 2007). Por otro lado, la calidad léxica está relacionada con las experiencias de lectura de los individuos (Perfetti, 2010).

¿Cuál es el vocabulario que nos interesa explorar en los estudiantes universitarios, para entender sus dificultades potenciales en comprensión lectora? Los textos están constituidos por distintos tipos de palabras y también, el tipo de palabras presentes en un texto dependen del tipo de texto. En el contexto que nos ocupa, los estudiantes universitarios se enfrentan principalmente a textos académicos: reportes de investigación, trabajos monotemáticos, ensayos, etc. De acuerdo con Nation (2001), en inglés, la cobertura de diferentes tipos de vocabulario en un corpus de textos académicos es la siguiente:

- » Las primeras 1000 palabras de uso más frecuente en inglés 71.4%
- » Las segundas 1000 palabras de uso más frecuente en inglés 4.7%
- » Palabras académicas de la lista de Coxhead (2000) 10.0%
- » Otras (incluyendo palabras de baja frecuencia y palabras técnicas) 13.9%

Ahora bien, Cummins (1984) establece una distinción entre dos tipos de competencia lingüística: Habilidades básicas para la comunicación interpersonal (BICS, por sus iniciales en inglés) y Competencia lingüística cognitivo-académica (CALP, por sus iniciales en inglés). BICS se refieren a las habilidades superficiales para escuchar y hablar que adquiere un hablante de una segunda lengua como resultado de la interacción con hablantes nativos en contextos académicos. CALP, por otro lado, constituye la base de

la habilidad de un estudiante para enfrentar las demandas académicas de las diferentes materias escolares. Mientras que el vocabulario frecuente está más directamente ligado con el desarrollo de habilidades BICS, el vocabulario académico es fundamental para el desarrollo de las habilidades CALP, y generalmente le toma mayor tiempo al estudiante de una segunda lengua desarrollarlo al nivel de un hablante nativo. Tomando como referencia las investigaciones de Cummins, se puede esperar que un estudiante indígena que ha estudiado hasta el nivel universitario en un contexto en donde la instrucción se imparte en español, tiene bastantes posibilidades de haber desarrollado las habilidades BICS, y esté en el proceso de desarrollo de las habilidades CALP.

Con el propósito de explorar el vocabulario académico de los dos estudiantes participantes en este estudio, y solamente como un indicador, se construyó una prueba de percepción de competencia léxica basada en la lista de vocabulario académico generada por Coxhead (2000). La lista original de vocabulario académico de Coxhead está conformada por 570 palabras académicas. De estas, se seleccionaron 444 y se clasificaron en verbos (185, por ejemplo, compensar, distorsionar, emerger), adjetivos (103, por ejemplo, inherente, preliminar, subsecuente) y sustantivos (156, por ejemplo, insumo, jerarquía, parámetro). Se le pidió al estudiante que leyera cada una de las listas cuidadosamente y decidiera, en relación a cada palabra, si a) sé lo que significa, podría usarla en una oración, b) creo que sé lo que significa, pero no estoy seguro y c) no sé lo que significa. Medir la competencia en vocabulario es igual a medir la competencia en otros aspectos del idioma, en el sentido de que toda prueba debe cubrir criterios de validez, confiabilidad, practicidad y el efecto de la prueba en quien la está tomando (efecto washback). Especialistas en vocabulario (Huibregtse, Adiraal y Meara, 2002; Read, 2000) han confirmado la validez, confiabilidad y practicidad de las pruebas que miden la percepción del conocimiento de las palabras por parte de quienes son evaluados; por ejemplo, las mediciones de confiabilidad se hacen utilizando dentro de los listados, palabras inventadas y calculando la proporción de palabras inventadas indicadas por los sujetos como palabras conocidas (Pellicer-Sánchez y Schimidtt, 2012). El Cuadro 1 muestra los porcentajes de palabras seleccionados por ambos estudiantes para cada una de las clases de palabras.

Tabla 1.

Porcentajes de palabras seleccionados para cada una de las clases de palabras.

	Bernardo	Damián
Sé lo que significa, podría usarla en una oración		
Verbos	47%	88%
Adjetivos	52%	94%
Sustantivos	69%	91%
Creo que sé lo que significa, pero no estoy seguro		
Verbos	41%	9%
Adjetivos	36%	5%
Sustantivos	26%	7%
No sé lo que significa		
Verbos	12%	3%
Adjetivos	12%	1%
Sustantivos	5%	2%

Nota. Resultados generales de la aplicación del instrumento. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, los porcentajes de palabras que Damián declara conocer son mayores que los declarados por Bernardo. Tal vez este resultado esté directamente vinculado con la experiencia sociolingüística que tuvo cada uno de ellos, y a la forma en que desarrollaron su condición de bilingües, recordemos que Damián tuvo mayor contacto con hablantes de español (nativos y no nativos) a edad más

temprana. Más que porcentajes, tal vez resulte más interesante explorar las palabras que los estudiantes declararon desconocer. El Cuadro 2 presenta una muestra de palabras que cada uno de los estudiantes señaló en cada una de las categorías:

Tabla 2.

Muestra de palabras seleccionadas por cada sujeto

	Bernardo			Damián		
	Verbo	Adjetivo	Sustantivo	Verbo	Adjetivo	Sustantivo
Sé lo que significa	Apoyar Coincidir Establecer Integrar Localizar Suspender Utilizar	Adecuado Contrario Dinámico Específico Inmediato Neutral Temporal	Ambiente Aproximación Capacidad Concepto Contexto Mecanismo Proceso	Asignar Colapsar Deducir Expandir Manipular Substituir Surgir	Abstracto Coherente Considerable Equivalente Inevitable Legal Radical	Alternativa Circunstancia Componente Esquema Mecanismo Noción Parámetro
Creo que sé lo que significa	Asignar Colapsar Deducir Expandir Manipular Substituir Surgir	Abstracto Coherente Considerable Equivalente Inevitable Legal Radical	Alternativa Analogía Circunstancia Componente Esquema Jerarquía Parámetro	Declinar Denotar Instruir Mediar Preceder Revertir Subyacer	Adyacente Confinado Devoto Intrínseco Rígido	Controversia Incentivo Incidencia Intervalo Jerarquía Régimen Traslape
No sé lo que significa	Atribuir Contrastar Declinar Excluir Inhibir Persistir Subsidiar	Azaroso Confinado Crucial Diverso Inherente Intrínseco Subsecuente	Estancia Incentivo Intervalo Prospecto Renuencia Sesgo Traslape	Compilar Inducir Inhibir	Azaroso	Prospecto Renuencia Sesgo

Nota. Resultados generales de la aplicación del instrumento. Fuente: Elaboración propia.

A partir de una simple revisión de la lista anterior se puede apreciar que, sobre todo en la columna de palabras que los estudiantes declaran no saber, existen algunas cuyo significado muchos de nuestros estudiantes, hablantes nativos de español, tal vez también desconozcan, sobre todo las declaradas por Damián. Sin embargo, hay otras, como las declaradas como desconocidas por Bernardo, que se utilizan comúnmente en clase, o que aparecen frecuentemente en los textos que leen los estudiantes, y que damos por hecho que el estudiante entiende. Por supuesto que se puede argumentar que es distinto mostrar una palabra de forma aislada que presentarla en contexto, el contexto ayuda a su comprensión; pero la estrategia léxica de adivinar por contexto es una estrategia que requiere entrenamiento, pues implica una serie de procesos cognitivos complejos, y una alta habilidad metacognitiva.

¿Con qué frecuencia esas palabras son centrales para la comprensión de un texto o de una explicación? ¿Qué ocurre con el estudiante que no comprende esas palabras? ¿Cómo se siente el estudiante en relación a su propia competencia en español? ¿Qué estamos haciendo, como profesores, para ayudarlo?

Empecemos con el estudiante. ¿Qué papel juega la competencia en la lengua de instrucción en el rendimiento académico del estudiante? Estudios empíricos indican que la competencia en la lengua de instrucción juega un papel crucial para que estudiantes migrantes cuya lengua materna es distinta a la lengua de instrucción, culminen sus estudios (Li et al.; 2010, Wardlow, 1999). En contextos de universidades donde se imparte la educación en inglés, como en Estados Unidos, algunas investigaciones han estudiado la relación entre competencia lingüística medida a partir de exámenes lingüísticos (como el Examen de Inglés como Lengua Extranjera, TOEFL por sus iniciales en inglés, para el caso de estudiantes internacionales en los Estados Unidos) y promedio académico general (GPA, por sus iniciales en inglés). En relación con tales estudios, Wongtrirat (2010), condujo un meta-análisis de 22 investigaciones llevadas a cabo entre 1987 y 2009 que utilizaron el TOEFL y GPA. De acuerdo con el análisis realizado, se concluyó que el resultado de TOEFL (con una fuerte orientación gramatical) tiene una habilidad predictiva pequeña sobre el logro académico de estudiantes internacionales (Wongtrirat (2010, p. 45). Otros estudios que han utilizado la percepción del estudiante sobre su propia competencia en

la lengua de instrucción han mostrado correlaciones más fuertes con desempeño académico (Xu, 1991).

El papel de la percepción de competencia en la lengua de instrucción

Los datos emanados tanto de las entrevistas como de la prueba léxica parecen mostrar que ambos estudiantes tienen una percepción opuesta de su competencia lingüística del español, mientras que Bernardo se describe como un estudiante con una baja competencia en español y atribuye a esta baja competencia su débil rendimiento académico, a Damián no parece causarle conflicto su competencia en español.

Con respecto a su percepción de competencia en español, Bernardo manifiesta que no lo habla muy bien, que tiene algunas dificultades. Afirma que “por ejemplo, hay algunas palabras que no las he escuchado y eso se me dificulta, no sé su significado, qué son, por eso”. Sin embargo, manifiesta que es muy importante aprenderlo mejor pues “de ahora en adelante casi todo se habla en español”. En relación a las clases en la universidad, afirma que, “la mayoría de las palabras que hablan sí las entiendo, pero hay algunas palabras que no entiendo”, y continúa diciendo que “palabras ‘comunes’ sí las entiendo”. Bernardo narra que, en clase, con frecuencia a pesar de que tiene la idea de qué decir, no se anima a hablar. Afirma que “por dentro lo estoy diciendo y lo voy a decir, pero de repente siento que ¿si no está bien o está mal?” ... “La idea está bien. El problema es que no tengo las palabras para decirlo”.

Con respecto a su percepción de competencia en español, Damián comenta que en general se siente muy confiado cuando habla en español; a pesar de que considera que su lengua materna es el huichol. El español, si bien no lo siente tan ajeno, tampoco lo siente muy propio. Como se puede apreciar, en realidad desarrolló un bilingüismo simultáneo, tal vez con el huichol como lengua dominante. Advierte, no obstante, que presenta algunas ‘debilidades’ en español, “más que nada cuando se trata de escribir académicamente, porque no es lo mismo hablar que escribir. Por eso he tenido dificultades”. Pero aclara que no se trata de que no tenga palabras para expresar lo que quiere, más bien sus ‘dificultades’ las asocia con la organización de las ideas. “Puedes escribir bien si tienes los conceptos que vas a plasmar; por ejemplo, si voy a hablar de un texto, de una

lectura, para poder escribir bien primero debo de entender la lectura, y si tengo problemas de escribir es porque no entiendo el contenido”. En cuanto a la comprensión auditiva, afirma que, en general no presenta dificultades, pero señala que cuando se trata de términos especializados, de pronto puede tenerlas, como cualquier otro estudiante. Con respecto a la comprensión lectora, comenta lo siguiente: “puedo leer fácilmente una lectura sencilla, y la puedo entender muy bien, nomás si se trata de términos especializados, ahí sí puedo tener dificultades.

Claramente, la trayectoria de cada estudiante los ha posicionado en lugares distintos en relación a cómo se perciben a sí mismos y a cómo perciben su competencia en español. ¿Cuántos Deminaes tenemos en la universidad? ¿Cuántos Bernardos? Seguramente los casos seleccionados para este estudio son extremos de un continuo en el que se podrían posicionar cada uno de nuestros estudiantes indígenas. Lo que revela este análisis es el mosaico heterogéneo que constituye lo que llamamos estudiantes indígenas. Si bien, para algunos estudiantes indígenas el hecho de que el español sea la lengua exclusiva de instrucción no representa mayor problema, como lo expresa Damián: “Si tengo la idea, la digo. Bien o mal, pero la digo”, por lo que no le molesta que los profesores no le tengan algún tipo de consideración por ser indígena: “porque de esa manera yo estoy aprendiendo, tengo la competencia como los demás estudiantes y que no tengan consideración, simplemente por ser indígena, porque también tengo las habilidades y las capacidades para hacer las cosas”. Para otros, sin embargo, que se tome en cuenta su origen, su lengua, es importante:

Bernardo afirma que muy pocos profesores en la universidad le han mostrado un trato especial por ser indígena, en lo que respecta al idioma y que le gustaría que otros profesores fueran sensibles al hecho de que el español no es su idioma materno. “[Que tomen en cuenta mi lengua materna] me da más ánimo, por ejemplo, si nos dejan diseñar actividades para aplicar a nuestros compañeros, algunos profesores nos dicen que nos conviene a nosotros los huicholes que lo hagamos en huichol... me da más ánimo porque se trata de mi idioma”. También comenta que “cuando me hablan a mí y no entiendo muy bien en español, me lo explica más a fondo, si le pregunto algo que no entiendo me lo explica muy bien, hasta con dibujos, pero a mis compañeros no, porque ellos si le entienden, nomás les explica porque ellos si lo entienden, pero a mí no, me lo explica más a fondo” y

afirma que eso le gusta “porque si me trataran igual que a mis compañeros, no estaría al tanto de la clase, pues sí, me siento muy bien así”.

Vemos cómo Bernardo es portavoz de aquellos estudiantes indígenas que cuestionan “la equidad, la inclusión y la pertinencia del modelo educativo mexicano dominante y sus prácticas” (Despaigne y Jacobo, 2016, pp. 2-3), este modelo monolítico que a pesar del discurso oficial busca la homogeneización cultural y lingüística. Este análisis nos confirma que no podemos generalizar en relación al estudiante indígena y los problemas que pueda enfrentar por estudiar en una institución en donde la lengua de instrucción es exclusivamente en español. Es fundamental en primer lugar, conocer los antecedentes sociolingüísticos de nuestros estudiantes, qué tanto contacto con el español han tenido.

Esto nos permitirá identificar estudiantes para quienes el español es segunda lengua (interlengua) y estudiantes cuyo español es una variante. Ciertamente, algunos estudiantes requieran apoyo para el incremento de su competencia en español que impliquen metodologías de segundas lenguas, pero es claro que el enfoque no necesariamente debe ser la competencia gramatical; el análisis de las producciones escritas de estos estudiantes y de la prueba léxica nos da indicios de que tal vez el énfasis sea en el desarrollo de habilidades CALP.

Una pregunta que surge en este punto en relación al docente, y que ya fue planteada anteriormente es ¿Cómo puede el docente apoyar a sus estudiantes indígenas? En primer lugar, es fundamental que se reconozca la presencia de estudiantes indígenas en los salones de clase: ¿quiénes son?, ¿a qué grupo étnico pertenecen? ¿Dónde estudiaron su preparatoria, su secundaria, su primaria?, es decir, ¿Cuáles son sus biografías escolares? Pero además, es evidente que la institución, con base en un diagnóstico previo, deberá diseñar estrategias adecuadas para atender la diversidad presente en las aulas. Concluyo este trabajo con reflexiones sobre dos líneas de acción dirigidas a los docentes de las disciplinas, para la acción en relación a la presencia de estudiantes indígenas en las aulas.

Hacia la construcción del aula como espacio intercultural y multilingüe

Con frecuencia, la educación intercultural se confunde con ‘atención a estudiantes inmigrantes’ y la lengua dominante se impone como factor de integración (Tuts, 2007). De acuerdo con Despaigne y Jacobo (2016, p. 6), la percepción que un estudiante tiene de sí mismo y el cómo se siente en relación a su lengua (subjektividad lingüística) influyen de manera significativa en su rendimiento académico, pues inciden en la forma en que éste hará uso del lenguaje y de las estrategias de aprendizaje. Siendo el profesor con frecuencia quien ejerce juicios de valor sobre el lenguaje producido de forma oral o escrita por los estudiantes, para que pueda generar un espacio propicio para una mejor percepción de su subjektividad lingüística, es fundamental que entienda que el español que producen sus estudiantes indígenas no es una versión defectuosa de una idealización del español, sino un sistema independiente conocido como interlengua (Selinker, 1972), o simplemente una variante del español y como tal debe ser valorada, no a la luz del español estándar, o el español que utilizan los hablantes nativos idealizados.

Nadie piensa que una apersona de Monterrey habla mejor o peor que una persona de Guadalajara, no obstante las diferencias que puedan existir entre ambas variantes del español. De igual manera, y en palabras de Cook (2002, p. 9), si bien podemos aprender algo al comparar peras con manzanas, en esa comparación las peras siempre serán una mala imitación de las manzanas, sin importar lo deliciosas que sean las peras. Obviamente, el hecho de que estudiantes como Bernardo no se atrevan a hablar en clase, incluso cuando tienen una idea que quisieran compartir significa que, en su mente, consecuencia de ideologías impuestas, asume y amplifica el punto de vista de la supremacía del hablante monolingüe.

Además, el estudiante que habla una lengua indígena trae consigo al salón de clase conocimientos lingüísticos y culturales valiosos, que le brindan un perfil lingüístico único, distinto al de un hablante monolingüe. En contextos propicios, a estos estudiantes se les debería permitir hacer uso de sus capacidades lingüísticas para optimizar la comunicación y la comprensión. Bernardo lamenta que en su experiencia áulica no ocurra esto y afirma que su desempeño escolar podría ser mejor si se le permitiera utilizar el huichol en el aula. Refiere que con respecto a la lectura también experimenta

problemas de comprensión debido a la falta de vocabulario y que si sus lecturas de las materias estuvieran en huichol les entendería mejor. Con respecto a la escritura Bernardo reconoce que “[escribir en huichol] sí se me facilitaría porque casi no hay muchas palabras en huichol, por ejemplo, si escribes una lectura sí puedes repetir las palabras”.

A partir de este testimonio se puede apreciar cómo escribir en español le resulta atemorizante, por lo que considera que se sentiría más cómodo si se le permitiera usar el huichol. Ciertamente, el uso de la lengua indígena plantea una serie de retos tanto inherentes a la planificación del corpus en esas lenguas (generación de léxico especializado, generación de documentos académicos en esas lenguas), como para el profesor. Por supuesto que no se espera que el profesor desarrolle competencia en las distintas lenguas que están presentes en el salón de clase; Canagarajah (2011), elaborando sobre una práctica que llevan a cabo hablantes bi- y plurilingües documentada por García (2008), describe experiencias áulicas en donde el profesor, aun desconociendo las lenguas nativas de sus estudiantes, permite su uso en trabajos escritos, como una forma de brindar andamiaje en el desarrollo de sus competencias académicas. Dicha práctica es conocida como translenguaje (García, 2008), y consiste en un uso dinámico de las distintas lenguas que habla una persona, a través de alternancias de código, uso de préstamos o clacos, como estrategias para optimizar la interacción áulica (Despaigne y Jacobo, 2016, p. 7), reconociendo así el repertorio lingüístico y semiótico del estudiante.

Hacia el fortalecimiento de la competencia lingüística cognitivo-académica (CALP) en estudiantes indígenas

Evidencia presentada anteriormente en este trabajo muestra que la producción escrita de los estudiantes indígenas que participan en este estudio de caso contiene elementos propios del llamado español indígena, en relación específica con la gramática. Hemos dicho ya, que, desde la perspectiva de la interlengua, los llamados problemas gramaticales en realidad son parte del sistema en formación del hablante de una segunda lengua, por lo que a los ojos del estudiante no se trata de ‘errores’, y así debería ser también para quien van dirigidos esos escritos, el profesor.

Es evidente, sin embargo, que estos estudiantes enfrentan otro tipo de dificultades que van más allá del plano gramatical, que tienen que ver con el acto de producción textual. Ellos mismos están conscientes de estas dificultades, como lo confirma Bernardo: “La organización de la escritura, cómo poner las cosas, organizarlas, se me dificulta eso y como por ejemplo palabras sinónimos, para no repetir las palabras, eso también se me dificulta... [la gramática] no es mucho impedimento”.

Ciertamente estas dificultades no son privativas de estudiantes indígenas y no tienen que ver con que los estudiantes no hayan aprendido a leer y escribir ‘correctamente’ en niveles anteriores. El desarrollo de un léxico académico puede ayudar, pero eso es también parte del conocimiento que deben desarrollar todos los estudiantes universitarios a lo largo de su paso por la universidad: están transitando hacia una comunidad de habla, y eso implica desarrollar el lenguaje propio de esa comunidad de habla. Dicha transición implica una labor conjunta entre el inexperto (estudiante) y el experto (profesor), especialmente si el español no es la primera lengua del estudiante. La lectura y escritura que exige el nivel superior tiene características particulares y el desarrollo de las habilidades requeridas para llevarlas a cabo de forma adecuada implican un acompañamiento intencional y planificado por parte de los profesores de las disciplinas.

La forma en que cada disciplina expresa sus contenidos tiene una relación directa con la forma en que ésta construye el conocimiento, por lo que se debe aprender de manera situada (Bazerman *et al*, 2005). Además, como señala Castelló (2014), “a medida que el contenido disciplinar deviene más exigente y complejo, las prácticas de escritura se hacen también más específicas y, consecuentemente, requieren de enseñanza explícita” (p. 349).

Es fundamental, pues, que el docente de las disciplinas se aleje de una visión de lectura en donde lo que se busca es ‘evaluar la comprensión’ y de una visión de escritura ‘como medio de verificación del aprendizaje’, y transite hacia una visión donde sean concebidas como prácticas epistémicas. De esta forma, se esperaría que a la par de la discusión sobre los contenidos disciplinares, el profesor busque desarrollar en sus estudiantes habilidades de contrastación, argumentación, identificación de contradicciones en los textos, inferencia, interpretación de un documento a la luz de otro,

construcción de categorías, y en general de pensamiento crítico (Carlino, 2005).

Conclusiones

A lo largo de este estudio hemos puesto de manifiesto que, si bien el estudiante indígena presenta características lingüísticas especiales, éstas no deben ser vistas como un problema a resolver, sino como una oportunidad para construir espacios realmente interculturales. Pensar que lo que los estudiantes indígenas requieren para garantizar su óptimo rendimiento académico es ‘mejorar su español’ a través de metodologías de segundas lenguas, es equivalente a pensar que la cohesión social se logrará a partir de la homogeneidad, el monolingüismo y el monoculturalismo. Lo que estamos sugiriendo en este trabajo es un replanteamiento por parte de las instituciones de educación y el profesorado en relación a la forma de entender y actuar en el microcosmos que representa la escuela, constituido por una diversidad cultural y lingüística. Despaigne y Jacobo (2016) proponen la creación de un *tercer espacio intercultural*, entendido no como un espacio físico, sino como un “espacio de enunciación interculturales que podrían permitir la reapropiación de los signos y la atribución de nuevas significaciones a través de la co-construcción de conocimientos basados en la experiencia social y educativa” (p.9).

Estos espacios les permitirían a los estudiantes indígenas, a partir de la posibilidad de usar su lengua materna y de compartir sus formas de generación y apropiación del conocimiento propias, legitimarse como interlocutores válidos como miembros de grupos no hegemónicos, convirtiéndose así en agentes de su propio proceso de formación.

Fuentes de información

Bazerman, Charles. *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

Bruner, Jerome. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

- Canagarajah, Suresh. (2011). “Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy”. *Applied Linguistics Review*. 2 (2011): 1-28.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cook, Vivian. “Language teaching methodology and the L2 user perspective”. *Portraits of the L2 user*. Vivian Cook (ed.). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 2002. 325-344
- Coxhead, Averil. “A new academic wordlist”. *TESOL Quarterly*. 34.2 (2000): 213-238.
- Cummins, Jim. “Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students”. *Language proficiency and academic achievement*. CHARLENE RIVERA (ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1984. 2-19.
- Despaigne, Colette y Mónica Jacobo. “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. 47 (2016): 1-17.
- Enríquez, Araceli. “Estudiantes indígenas mexicanos ante la educación superior en lengua española. El caso de la universidad pública en México”. *Memorias de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación*, 2014. 1-23.
- García, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Sussex, Reino Unido: Blackwell, 2008.
- Huibregtse, Ineke, Wilfried Admiraal y Paul Meara. “Scores on a yes-no vocabulary test: correction for guessing and response style”. *Language Testing*. 19.3 (2002): 227-245.
- Li, Gang, Wei Chen y Jing Lin Duanmu. “Determinants of international students’ academic performance: a comparison between Chinese and other international students”. *Journal of Studies in International Education*. 14 (2010): 389-405.
- Madariaga, José Ma., Ángel Huguet y Cecilio Lapresta. “Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural”. *Educación XXI*. 16.1 (2013): 305-328.

- Meara, Paul (1989). "Word power and how to assess it". *SELF*. 1 (1989): 20-24.
- Mina, Carmen Emilia. "El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del estado de México: estudio de transferencias lingüísticas". *Ra Ximhai* 3.2 (2007): 289-305.
- Nation, Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Nystrand, Martin. "A social-interactive model of writing". *Written communication*. 6.1 (1989): 66-85
- OQUENDO, LUIS. "Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios". *Lengua y habla*. 18 (2014): 107-117.
- Pellicer-Sánchez, Ana, y Norbert Schmitt. "scoring Yes-No vocabulary tests: Reaction time vs. nonword approaches". *Language Testing*. 29.4 (2012): 489-509.
- Peña, Luis Bernardo (2008). "La competencia oral y escrita en la educación superior". Artículo en línea disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf [Consultado el 31 de marzo de 2020].
- Pérez, Soledad. "La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena)". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21.70 (2016): 847-879.
- Perfetti, Charles (2010). "Decoding, vocabulary and comprehension. The Golden triangle of Reading skill". *Bringing reading research to life*. Margaret MvKoeown y Linda Kucan (eds.). Nueva York: The Guilford Press, 2010. 291-303.
- Perfetti, Charles, Nicole Landi y Jane Oakhill (2007). "The acquisition of reading comprehension skill". *The science of Reading. A handbook*. Margaret Snowling y Charles Hulme (eds.). Malden, MA: Blackwell Publishing, 2007. 227-247.
- Read, John. *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Riffo, Bernardo, Fernando Reyes, Abraham Novoa, Mónica Véliz y Ginette Castro. "Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media". *Literatura y lingüística*. 30 (2013): 165-180.
- Selinker, Larry. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*. 10.3 (1972): 209-231.
- Snow, Catherine. "Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research". *Journal of Child Language*. 41.1 (2014): 117-123.
- Tuts, Martina. "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural". *Revista de Educación*. 343 (2007): 35-54.
- Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Wardlow, George. "International students of agriculture in US institutions precursors to academic success". *Journal of Agricultural Education*. 30 (1999): 17-22.
- Wongtrirat, Rachawant. "English language proficiency and academic achievement of international students: a meta-analysis". *Tesis doctoral*. Norfolk: Old Dominion University, 2010.
- Xu, Ming. "The impact of English-language proficiency on international graduate students' perceived academic difficulty". *Research on Higher Education*. 32.5 (1991): 557-570.
- Zamel, Vivian. "The composing processes of advanced ESL students: six case studies". *TESOL Quarterly*. 17 (1983): 165-187.
- Zimmermann, Klaus. "El contacto de las lenguas amerindias con el español en México". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 4 (2004): 19-40.