

## Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena

Writing difficulties in telesecundaria students of an indigenous community

Amanda Cano Ruíz<sup>a</sup>

**Recibido:** 13 de septiembre de 2018

**Aceptado:** 19 de noviembre de 2018

**DOI:** <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2604>

El artículo presenta un análisis de las dificultades en el español escrito de estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena al enfrentarse a una consigna de producción de textos. Se retoma un conjunto de formularios o encuestas contestados por estudiantes de primer grado en el marco de un proyecto didáctico de la asignatura de español. El estudio recupera los aportes de la didáctica de las lenguas y de la psicolingüística para analizar los aspectos transversales al texto y categorizar diversos errores. Se identifica que el mayor número de errores se encuentra en el uso fonológico de la tilde, errores léxicos y que reflejan la oralidad o de origen fonológico. A su vez, se reconocen otros errores que pudieran vincularse con la transferencia entre la lengua indígena y el español, como la inconcordancia de género y de número, así como confusiones en el uso de las preposiciones.

**Palabras clave:** Errores; escritura; telesecundaria; estudiantes indígenas.

<sup>a</sup> Doctora en Investigación Educativa. Docente, Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. ✉ [mandy\\_caru@hotmail.com](mailto:mandy_caru@hotmail.com)

The article presents an analysis of difficulties in the written Spanish of telesecundaria students of an indigenous community when faced with an instruction to produce written texts. A set of forms or surveys answered by first grade students in the framework of a didactic project of the subject of Spanish are retaken. The study recovers the contributions of the didactics of languages and psycholinguistics to analyze transversal elements of the text and categorize various errors. It is identified that the greatest number of errors is found in the phonological use of the accent mark, lexical errors and those that reflect orality or phonological origin. At the same time, other errors that could be linked to the transfer between the indigenous language and Spanish are recognized, such as the lack of concordance of gender and number, as well as confusion in the use of prepositions.

**Key words:** Writing; mistakes; telesecundaria; indigenous students.



## **Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena**

Writing difficulties in telesecundaria students  
of an indigenous community

### **Introducción**

La expresión escrita en español ocupa un lugar sobresaliente en el currículo formal de la Educación Básica (EB) de nuestro país. Ello obedece a que no sólo constituye un contenido de aprendizaje dentro del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, es también un medio para el aprendizaje de las diversas disciplinas o áreas de conocimiento que integran los planes y programas de estudio. Sabemos que su enseñanza y aprendizaje entraña procesos largos y complejos que demandan una didáctica específica por parte del docente. Los sujetos se apropian de este objeto de conocimien-

to a través de diversas aproximaciones y en ello entra en juego el fenómeno lingüístico, el social y el psicológico (Dolz, Gagnon, Mosquera & Sánchez, 2013).

Diversos estudios han documentado que los estudiantes de EB presentan diversas áreas de oportunidad en su escritura. Por ejemplo, según lo reveló una investigación sobre aprendizaje de la ortografía desarrollada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2001), “en promedio, los alumnos de tercero de primaria cometen 31 errores por cada cien palabras que escriben, los de sexto poco más de 18 y, los de tercero de secundaria, poco más de 13” (p. 111). Se menciona que los estudiantes provenientes de escuelas telesecundarias presentan los resultados menos favorables con relación a las secundarias generales, técnicas y particulares, aunque no se explican las razones de estas diferencias. El estudio también destaca que las primarias indígenas obtienen buenos resultados, al parecer, debido al énfasis que se hace en las escuelas bilingües de este componente del español en detrimento de otros.

La investigación antes referida no permite identificar lo qué está sucediendo con otros componentes de la escritura, pues se centra en la ortografía. Tampoco nos adentra en las diferencias al interior de los niveles y modalidades educativas, como sería el caso de las telesecundarias ubicadas en localidades indígenas, ya que no se realizó un análisis diferenciando del contexto. En este trabajo nos situaremos precisamente en este tipo de escenario: la telesecundaria de una localidad indígena con alta vitalidad lingüística. Los estudiantes participantes en este estudio pertenecen a una localidad popoluca, ubicada al sur del estado de Veracruz, donde todos sus pobladores hablan el Popoluca de la Sierra (ps). El español se emplea con personas ajenas a la localidad y principalmente en sus cuatro escuelas: un preescolar, una primaria, una telesecundaria y un telebachillerato.

Para los estudiantes de esta telesecundaria apropiarse del principio alfabético fue un proceso que les llevó entre tres y cuatro años de su educación primaria, ya que se trataba de una segunda lengua que desconocían y, por tanto, no comprendían. Podían leer en su lengua materna, pero desconocían su escritura (al igual que sus docentes). Ellos, en la telesecundaria debían leer y escribir en un español escolar que no dominaban. Esto sucedía no obstante haber egresado de primarias indígenas donde debieron adquirir un bilingüismo equilibrado en lengua indígena y español.

Este artículo deriva de un estudio más amplio, que implicó una serie de visitas realizadas a lo largo de dos ciclos escolares para documentar la forma en que estos alumnos participaban en el desarrollo de sus clases de la asignatura de español y en las tareas extraescolares que sus profesores les demandaban. Durante este tiempo se

podieron observar diversas dificultades de los estudiantes en la redacción en español (principalmente en la sintaxis, la ortografía y el léxico empleado). Lo que aquí se presenta es un primer análisis de un grupo de textos escritos por los estudiantes en el marco de un proyecto de la asignatura de español. Se responde a la siguiente interrogante: ¿qué dificultades en lengua escrita en español presentan estudiantes de una telesecundaria de contexto popoluca al enfrentarse a una consigna de producción de textos escritos ligada a una situación comunicativa específica?

A su vez, nos planteamos como objetivos principales: identificar los errores de escritura en los que incurren los estudiantes de una telesecundaria de contexto popoluca al participar en una situación de comunicación escrita escolar, reconocer el tipo de errores de escritura que cometen con mayor frecuencia y valorar si se presenta transferencia de la lengua popoluca en las producciones escritas de los estudiantes.

## 1. Marco conceptual

### 1.1 Dificultades de escritura

Se retoma un concepto de escritura propuesto por Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) quienes han abonado a la conformación de una didáctica de las lenguas. Ellos explican que la escritura es una actividad cognitiva compleja centrada en la expresión de ideas, emociones, así como una forma de transmitir y adquirir conocimientos. Reconocen que demanda procesos de organización, planificación, textualización y revisión de la información, que no siempre resultan sencillos para el escritor, pues se vinculan a géneros discursivos, tipos de textos y temáticas específicas. Estos mismos autores indican que las dificultades en escritura pueden ser de diverso origen: están las vinculadas con la motivación y disposición hacia la escritura o lectura, la manera en que se aborda el tema, las técnicas y procedimientos de escritura aplicados, falta de familiarización del género textual requerido de acuerdo con la situación de comunicación, desconocimiento de las estructuras lingüísticas del género implicado, desconocimiento de las normas ortográficas, hasta dificultades sensorio-motrices en niños pequeños (Dolz et al., 2009).

Estos autores argumentan que las dificultades se manifiestan como errores de escritura. Hay errores que son transversales a cualquier tipo de texto, que son los que en este trabajo interesa identificar. Estos se vinculan con el manejo de los aspectos

lingüísticos que son propios de una determinada lengua empleada para la redacción del texto. Se incluyen aquí los aspectos ortográficos, el léxico, la sintaxis, así como las normas de uso. El dominio de estos aspectos repercute en la calidad del texto.

Se han desarrollado diversos estudios sobre este tipo de errores, entre ellos destacan los de Catach (1996), que corresponden al francés, así como los de Vaca (1997), en el caso del español, ambos realizados desde una perspectiva psicolingüística. En el caso de este último, sus análisis lingüísticos se han centrado en: el código fonográfico, que refiere a las relaciones “más o menos regulares entre el sistema fonológico y el material gráfico” (p. 214); el funcionamiento ideográfico, que se centra en la correspondencia entre una forma gráfica y un significado determinado, engloba morfogramas que son moldes gráficos vinculados a significados y logogramas, que diferencian gráficamente palabras homófonas; el material gráfico, que refiere al estudio del conjunto total de los grafismos utilizados por la escritura (Vaca, Bustamante, Gutiérrez & Tiburcio, 2010).

Con base en lo realizado por estos autores se planteará una categorización de los errores que se presentará en el apartado de resultados.

## 1.2 Bilingüismo

Se recupera el concepto de bilingüismo porque hablamos de dos lenguas en contacto: el español y el ps. La primera, como sabemos, es la lengua oficial y predominante en nuestro país; en el caso del ps, se trata de una lengua indígena minoritaria. La palabra popoluca proviene del náhuatl y significa “hablar entre dientes, tartamudear, hablar una lengua bárbara, incivilizada o extranjera” (Simeón, 2006, p. 392). Por su parte, los que dominan esta lengua emplean las palabras *nundajöoyi'* y *angmaatyi* para referirse al popoluca, que refieren a “nuestra palabra verdadera” y “nuestra manera de hablar”, respectivamente (Gutiérrez, 2011). Esta lengua se habla en el sureste del estado de Veracruz por más de 30 mil personas (Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas, 2010), desafortunadamente son escasos los materiales escritos disponibles en ps.

Reconocemos que el dominio a nivel oral y escrito de dos lenguas es una aspiración para muchas personas y sistemas educativos; sin embargo, en el caso de nuestro país ha resultado complejo hacer realidad una educación bilingüe para los pueblos indígenas. Cummins (2002) así como Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva (2004), a partir de sus investigaciones, han mostrado que el origen de las dificultades académicas de los estudiantes bilingües inicia desde que se les trata de enseñar a leer y escribir en una segunda lengua que muchos de ellos no conocen o dominan. De esta

manera se favorece un bilingüismo de carácter sustractivo, que implica sustituir una lengua por la otra. Con ello se pierden oportunidades de potenciar el desarrollo tanto lingüístico como académico de los estudiantes, ya que son sometidos a procesos de castellanización en detrimento del aprendizaje de su lengua materna.

Diversos estudios señalan que hay estudiantes de localidades indígenas que durante sus estudios de bachillerato y licenciatura enfrentan serias dificultades para expresarse en español escrito. En una investigación realizada por Espinoza (2014) se señala que jóvenes de bachillerato de una localidad otomí muestran una fuerte influencia del español oral en su escritura, un léxico limitado y confusiones en los términos empleados. Además, se identificó lo relativo a los fenómenos propios de dos lenguas en contacto, como lo es la transferencia de una lengua sobre la otra. Este escenario conlleva fuertes retos didácticos para los docentes, quienes tampoco poseen una formación lingüística que les permita identificar las dificultades de los estudiantes y, en correspondencia, su atención pedagógica pertinente.

Por su parte, Mina-Viáfara (2007) realizó una investigación sobre la producción escrita de estudiantes bilingües (mazahua-español) de la Universidad Intercultural del Estado de México. Identifica que en la redacción en español de estos jóvenes se presentan transferencias de la lengua indígena; observa dificultades en el empleo de preposiciones, del singular, el plural, así como de los adverbios. También Bastiani y López (2016) desarrollaron una investigación para analizar textos producidos por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Intercultural de Chiapas, en su mayoría hablantes de alguna lengua indígena de nuestro país (tsotsil, tseltal, mam, ch'ol y zoque). Encuentran que sólo la mitad estudió su educación primaria en una escuela de tipo indígena. Al revisar sus escritos identifican falta de legibilidad en la letra, dificultad para conectar las ideas o concluir las, ausencia de signos de puntuación y un uso asistemático de los pocos que se emplean; a su vez, hay dificultades de orden ortográfico y semántico. Estos rasgos en su escritura derivan en que sus producciones resulten de difícil comprensión al lector y que no respondan al nivel esperado para estudios de nivel superior.

En esta misma línea de interés, Pérez (2016) desarrolla una investigación específicamente para reconocer problemas de expresión escrita en estudiantes universitarios bilingües en español y lengua indígena. Se parte del supuesto de que el origen de sus dificultades se asocia a una inadecuada inmersión del español, en donde no se fomentaron procesos de reflexión metalingüística. Le interesan en particular problemas que tienen su origen en la alternancia de otro código lingüístico lo que

repercute en construcciones agramaticales. Los resultados arrojan que los estudiantes bilingües presentan mayores problemas en el empleo del sistema proposicional; posteriormente, se encuentra el empleo del número (en lo concerniente a verbo, nombre, adjetivo, artículo y adverbio), así como en el género y determinantes. Aunque en menor cantidad, también se identifica la transferencia fonológica de una lengua a otra, así como una incorrecta separación entre palabras.

Este breve recorrido permite advertir la importancia del desarrollo de investigaciones centradas en conocer el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en personas con lengua materna indígena. Pastor (2000) señala que, no obstante, hay avances en materia de lingüística contrastiva, y de manera específica en estudios de lo que se hace llamar interlengua; aún hay mucho por indagar en el caso del español como L2.

## 2. Metodología

Como se ha mencionado, el análisis que se presentará deriva de una investigación más amplia que dio inicio en 2010 y concluyó en 2014. Fue un trabajo de corte etnográfico que se desarrolló en tres fases de trabajo de campo; en la primera (mayo de 2010, marzo de 2011), se contempló la participación de tres centros educativos: dos telesecundarias y una secundaria general, ya que inicialmente se buscaba hacer un contraste entre el medio rural y el urbano. Sin embargo, se delimitó la mirada en la complejidad en la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos bilingües. Al finalizar esta primera fase, se seleccionó sólo a una escuela para profundizar en sus características contextuales; fue la telesecundaria de contexto popoluca, en donde se hicieron visitas por dos temporadas más, concluyendo el trabajo de campo en abril de 2012.

Se presentará el análisis de un conjunto de textos que los estudiantes redactaron en la primera fase de trabajo de campo en marzo de 2011. En ese periodo se observaron tres clases alrededor de un proyecto didáctico de español de tercer grado titulado *Nuestra participación cuenta*. En él se busca que los estudiantes realicen una campaña para atender una problemática escolar. La secuencia didáctica del proyecto incluyó la aplicación de una encuesta a los estudiantes de primero y segundo grado a fin de contar con sus opiniones sobre cómo mejorar el aspecto visual de la escuela (tema que delimitaron con el apoyo de su maestra).

La selección de este grupo de textos obedece a varios factores: se trata de un conjunto de encuestas contestadas por la mayoría de estudiantes de primer grado (19



de 28); a lo largo del trabajo de campo se advirtió que era en el primer grado donde se presentaban mayores dificultades en la redacción de los estudiantes; la consigna de escritura fue explicada por los estudiantes de tercer grado, quienes remarcaron la importancia de contar con opiniones para que su escuela estuviera más bonita y agradable; se trata de un texto que brinda margen de libertad de expresión a los estudiantes, pues aborda un tema que para ellos es conocido y motivante (que su escuela luzca mejor); además, en esta muestra se refleja la participación tanto de hombres como de mujeres.

El formulario de la encuesta fue escrito a mano, en hojas blancas, por los estudiantes de tercero (por carecer de fotocopiadora). Ésta se compone de los siguientes elementos: un título, una introducción, nombre de quien la contesta, tipo de miembro de la comunidad escolar que la responde (alumno, docente, padre de familia, docente, otro), comentario y sugerencia para solucionar el problema.

Para realizar el análisis de los textos, primero se realizó una transliteración de las líneas de escritura de los estudiantes que respondieron la encuesta. También se contabilizó el número de palabras escritas y se enumeraron las líneas. Finalmente se realizó la valoración de los aspectos transversales al texto y se categorizaron los errores con el apoyo de lo propuesto en el apartado teórico. Nos centraremos en los siguientes errores (o categorías): uso fonológico de la tilde, inconcordancia de género y número, que reflejan la oralidad o de origen fonológico, de diferencia con la norma ortográfica por motivos no fonológicos, distinción de homófonos y aplicación de acentuación diacrítica, segmentación de palabras, uso de preposiciones y léxicos.

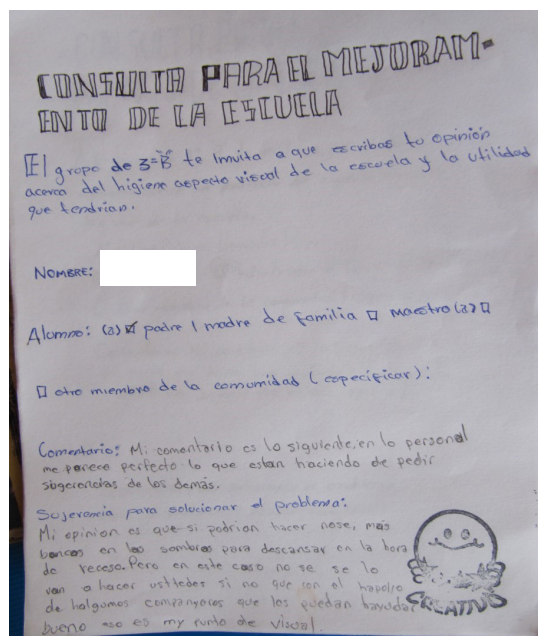
Los datos se concentraron en una tabla de Excel y se obtuvieron frecuencias y porcentaje de errores. Cabe mencionar que el nombre de los estudiantes fue cambiado.

### 3. Resultados

#### 3.1 Encuesta de un alumno

Se consideró pertinente incluir un ejemplo del tipo de texto que los estudiantes produjeron (Figura 1), de tal manera que se pueda contar con un referente general de la forma en que resolvieron la consigna de escritura. Se presenta la imagen de la encuesta y su respectiva transliteración (en color azul se señala la escritura del autor de la encuesta y en negro la del estudiante de primero) (Figura 1).





**CONSULTA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA**

**El grupo de 3º "B" te invita a que escribas tu opinión acerca del higiene aspecto visual de la escuela y la utilidad que tendrían.**

**NOMBRE:**

**Alumno: (a)  padre / madre de familia  maestro (a)**

**otro miembro de la comunidad (especificar):**

**Comentario:** Mi comentario es lo siguiente; en lo personal me parece perfecto lo que estan haciendo de pedir sugerencias de los demás.

**Sugerencia para solucionar el problema:**  
 Mi opinión es que si podrian hacer nose, más bancas en las sombras para descansar en la hora de receso. Pero en este caso no se se lo van a hacer usttedes si no que con el apollo de halgunos companyeros que les puedan ayudar bueno eso es my punto de visual

Figura 1. Encuesta respondida por un alumno

Fuente: Imagen tomada durante el trabajo de campo.

La escritura del estudiante, a quien llamaremos Cruz, consta de 76 palabras. Respondió a todos los apartados solicitados en los espacios correspondientes. Se observa que comprendió el propósito de la encuesta. Lo que expresa, es acorde a un texto expositivo en donde manifiesta su punto de vista sobre la actividad de mejoramiento de diversas áreas de la escuela, además brinda recomendaciones específicas y plantea dudas sobre el rol que asumirá. Sin entrar en detalles sobre los errores de escritura que comete el estudiante (que se analizan más adelante), podemos observar dificultades en la redacción de diversas palabras, confusiones en el uso de la “h”, “i” y “ñ”.

### 3.2 Análisis inicial de los textos

Primeramente, se analizan algunos errores de sintaxis presentes en las oraciones de los estudiantes. Se identifica una sobreutilización de la subordinación y la coordinación, también se presenta queísmo en la mayoría de los textos. Reconocemos rasgos sintácticos en las oraciones que podrían ser atribuibles a la transferencia entre el ps y el español escrito, puesto que responden a patrones que ya han sido identificados (Cano, 2014, 2017). Por ejemplo, existen diversas oraciones en donde hay redundancia del uso del pronombre personal “yo”:

- |         |   |
|---------|---|
| Fortino | <b>(2) Yo opino que la idea de mejorar la escuela es muy bueno.</b><br>Opino que la idea de mejorar la escuela es buena |
| Samuel  | <b>(6) Yo les puedo ayudar a resolver el problema,</b><br>Les puedo ayudar a solucionar el problema.                    |
| Rufino  | <b>(4) Yo opino que también se puede poner botes</b><br>Opino que también se pueden poner botes.                        |
| Elia    | <b>(2) Lo que yo quiero es que hagan sembrar pinos</b><br>Quiero que siembren pinos.                                    |

Otro elemento interesante son las dificultades de los estudiantes en el empleo de los verbos. En los siguientes ejemplos Samuel y Santo escriben dos verbos en infinitivo de manera consecutiva, lo que genera redundancia. Eudocia, aunque hace una adecuada conjugación del verbo “ayudar”, añade otro en infinitivo lo que también provoca redundancia. Elia, por su parte, presenta dificultades en el uso del subjuntivo del verbo sembrar en presente.

- |         |  |
|---------|--|
| Samuel  | <b>(3) yo puedo cumplir a ayudar a ustedes</b><br>puedo ayudarles          |
| Eudocia | <b>(7) deben de ayudarnos a cooperar</b><br>deben ayudarnos/deben cooperar |

Elia **(2) Lo que yo quiero es que hagan sembrar pinos**

Quiero que siembren pinos

Santo **(5) Hay que tener sembrar mas arboles**

Hay que sembrar más árboles

Estas dificultades se originarían por las diferencias gramaticales entre el ps y el español, ya que mientras en el español se emplean diversidad de modos y tiempos verbales, en el ps las acciones se dividen en cosas que han terminado y cosas que no han terminado (a esto se le conoce como aspecto), los hablantes distinguen el estado de estas acciones a partir del contexto.<sup>1</sup>

Algunos estudiantes también presentan dificultad para utilizar el sujeto tácito (Santo); otros repiten en diversas ocasiones el mismo complemento nominal (Germán), el predicado (Reyes y Ana) o incluso oraciones completas:

Santo **(1) En la escuela hay que trabajar mas, y como hay (2) que cortar mucho los sacates que hallan en la escuela**

Hay que trabajar más por la escuela y cortar suficientemente el zacate

Germán **(1) la escuela necesita un cancha de bolibol y un red para el (2) bolibol y un balón de bolibol**

La escuela necesita una cancha, una red y un balón de voleibol

Reyes **(4) Bueno en esto de las palapas se necesita zacate para (2) las palapas y en los arbolitos se necesitan semillas**

Necesitamos zacate para todas las palapas y semillas de árboles

Ana **(5) Para solucionar (6) este problema hay que ayudar a nuestras (7) compañeras de tercero (8) para que puedan solucionar estos problemas**

Hay que ayudar a nuestras compañeras de tercero a solucionar este problema

Desconocemos si estas construcciones de los estudiantes tengan como origen su lengua materna, no hay estudios antecedentes que así lo indiquen; en todo caso obedecen a aspectos de su escritura que no han sido atendidos desde sus trayectorias escolares.

1. Dato brindado por el Dr. Salomé Gutiérrez, quien es un lingüista que se especializa en Popoluca de la Sierra y orientó el análisis de este tipo de expresiones.

### 3.3 Recopilación general de errores

En la Tabla 1 se presentan los errores gramaticales, léxicos y de sintaxis de acuerdo con las categorías que se enunciaron en el apartado metodológico. Cabe mencionar que en lo relativo a los errores de diferencia con la norma por motivos no fonológicos se hizo una separación en subcategorías.

Tabla 1. Síntesis de errores

	Inconcordancia género	Inconcordancia número	Uso fonológico de la tilde	Errores de preposiciones	Errores que reflejan la oralidad o de origen fonológico	Errores de segmentación	Errores morfo-sintácticos	Errores fonográficos	Distinción de homófonos y aplicación diacrítica de la tilde	Errores léxicos	Total	Número de palabras	Porcentaje de errores
Fortino	1	0	2	0	0	2	0	0	1	1	10	45	15.6
Samuel	1	2	1	0	1	0	1	1	0	1	9	75	10.7
Rufino	1	1	2	1	2	0	0	0	0	1	9	66	12.1
Eudocia	1	1	3	1	1	1	0	0	0	1	9	49	18.4
Adriana	1	0	3	0	1	1	2	0	2	1	13	48	22.9
Martha	0	1	1	0	2	1	0	1	0	1	7	48	14.6
Elia	2	1	2	0	0	0	0	0	0	3	11	53	15.1
Petronila	0	3	4	0	2	0	0	0	1	1	12	67	16.4
Ana	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3	40	5.0
Santo	0	0	1	3	2	0	0	0	3	2	14	58	19.0
Reyes	2	1	4	1	1	1	4	0	0	3	17	45	37.8
Eulogio	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	4	19	21.1
Modesto	1	3	3	1	1	1	0	2	2	1	16	66	22.7
Santana	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	6	23	21.7
Cruz	0	0	3	1	2	2	3	0	4	1	21	76	21.1
Leonel	0	0	3	1	2	0	0	0	1	1	11	48	16.7
Joaquín	2	1	5	1	2	0	0	2	0	1	14	46	30.4
Germán	3	0	0	1	3	0	0	0	1	1	10	36	25.0
Santiago	2	2	5	1	0	2	4	0	0	3	19	57	33.3
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>48</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>214</b>	<b>965</b>	<b>19.6</b>

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que hay un porcentaje considerable de errores (19.6) en relación con el número de palabras que redactaron (50.7 en promedio). En donde se localizan las mayores dificultades es en el uso fonológico de la tilde, le sigue los errores léxicos y los que reflejan la oralidad o de origen fonológico.

A continuación, se analizará cada una de las categorías por separado.

Se identificaron 17 errores relativos a la inconcordancia de género (Tabla 2) y 16 de incorcondancia de número (Tabla 3). Éstos podrían tener como origen el uso de la gramática de su lengua materna en el español escrito, ya que, a diferencia del español, en el ps sólo se emplea el definido *jem* para referirse a *el, lo, la, las y los*; además no existe, como en el español, una marca del género en los sustantivos y el uso de plurales es opcional a diferencia del español (Elson, 1984). Estos resultados coinciden con lo identificado por Pérez (2016), quien reconoce que el manejo del género es una de las dificultades de escritura que enfrentan estudiantes universitarios bilingües en español y en lengua indígena.

Tabla 2. Errores de inconcordancia de género

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Fortino	(2) <b>la idea &gt; es muy bueno</b>	1	Reyes	(5,6) <b>se necesitan semillas &gt; y sembrarlo</b> (6) <b>tierras &gt; buenos</b>	2
Samuel	(8) <b>las piedras &gt; dejarlo</b>	1	Modesto	(7) <b>el palapa</b>	1
Rufino	(3) <b>la escuela &gt; limpio</b>	1	Joaquín	(3) <b>pequeño &gt; cancha</b> (4) <b>un vodeca &gt; nueva</b>	2
Eudocia	(3) <b>las piedras &gt; ponerlo</b>	1	Germán	(3) <b>un &gt; cancha</b> (3) <b>un &gt; red</b> (4,5) <b>escuela &gt; bonito</b>	3
Adriana	(3-4) <b>acerse mas bonito &gt; la escuela</b>	1	Santiago	(3) <b>las sacates</b> - los zacates (4-5) <b>tener &gt; limpio &gt; la escuela</b>	2
Elia	(7) <b>todo este completa-</b> todo esté completo 9) <b>problemas &gt; solucionarlas</b>	2			
Total parcial		7			10
Total					<b>17</b>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Inconcordancia de número

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Santiago	(4) <b>sacates que hallan-</b> zacates que haya (7) <b>las palapa</b> - las palapas	2	Reyes	(5)(6) <b>se necesitan semillas y sembrarlo-</b> se necesitan semillas y sembrarlas	1
Samuel	(2) <b>sus proyecto</b> (8) <b>las piedras dejarlo</b>	2	Petronila	(3) <b>cada lados</b> (4)(5) <b>en cada unas</b> (7)(8) <b>las piedras se veia-</b> las piedras se vean	3
Rufino	(4) <b>se puede poner botes de basuras</b>	1	Modesto	(5) <b>arreglar las palapa-</b> arreglar las palapas (5) <b>que les falta unos-</b> (10) <b>quede bien</b> <b>amarados-</b> queden bien amarrados	3
Eudocia	(3) <b>que se recojan las piedras y ponerlos</b>	1	Joaquín	(6) <b>pintar las escuela</b>	1
Martha	(2)(3) <b>mis compañeros dijieron que le ayudemo</b>	1	Elia	(7)(8) <b>hacerlos esto</b>	1
Total parcial		7			9
Total					16

Fuente: Elaboración propia.

El empleo de la tilde para indicar la acentuación fonológica es el principal error que cometen los estudiantes (Tabla 4); en casi todos los casos se trata de ausencias en el uso de la tilde. Los resultados son coincidentes con lo identificado por el INEE (2001), quien señala a este tipo de errores como los más frecuentes entre la población de escolaridad básica mexicana. Llama la atención que incluso en la escritura de sus apellidos esté presente el error, no obstante se trate de una palabra cuya escritura convencional es de enorme relevancia en su vida cotidiana.

También hay dos casos en donde sí se usa la tilde, pero de manera errónea; esto evidencia que los estudiantes reconocen que algunas palabras deben incorporar la tilde según su acentuación, pero el desconocimiento de las reglas ortográficas hace que se coloque en donde no corresponde, es como si hicieran una generalización del tipo “si termina con n debe acentuarse”. Este escenario denota también que los usos escolares de la lengua escrita, en donde se busca fijar la norma, no han resultado suficientes.

Tabla 4. Uso fonológico de la tilde

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Fortino	(1) <b>Rodriguez</b> -Rodríguez (5) <b>arboles</b> -árboles	2	Eulogio	(2) <b>ESTA</b> -ESTÁ (5) <b>ARBOLES</b> -ÁRBOLES	2
Samuel	(6) <b>estan</b> -están	1	Modesto	(1) <b>Garcia</b> -García (3) <b>dia</b> -día (4) <b>estan</b> -están	3
Rufino	(1) <b>Hernandez</b> -Hernández (3) <b>este</b> -esté	2	Santana	(1) <b>Garcia</b> -García (2) <b>Gutierrez</b> -Gutiérrez (3) <b>este</b> -esté (5) <b>arboles</b> -árboles	4
Eudocia	(1) <b>Ramirez</b> -Ramírez (1) <b>Jimenez</b> -Jiménez (2) <b>tambien</b> -también	3	Cruz	(3) <b>estan</b> -están (5) <b>opinion</b> -opinión (5) <b>podrian</b> -podrían	3
Adriana	(1) <b>Hernandez</b> -Hernández (1) <b>Garcia</b> -García (10) <b>contruccion</b> -construcción	3	Leonel	(1) <b>seria</b> -sería (3) <b>asi</b> -así (5) <b>asi</b> -así	3
Martha	(6) <b>area</b> -área	1	Joaquín	(1) <b>Joaquin</b> -Joaquín (3) <b>tengria</b> -tendría (4) <b>tambien</b> -también (5) <b>Jovenes</b> -Jóvenes (6) <b>tambien</b> -también	5
Elia	(6) <b>asi</b> -así (7) <b>asi</b> -así	2	Santiago	(1) <b>Hernandez</b> -Hernández (5) <b>tambien</b> -también (5) <b>Jueguén</b> - jueguen (7) <b>participén</b> -participen (8) <b>contruccion</b> -construcción	5
Petronila	(1) <b>Ramirez</b> -Ramírez (2) <b>tambien</b> -también (6) <b>area</b> -área (8) <b>tambien</b> -también	4	Reyes	(1) <b>RAMIREZ</b> -RAMÍREZ (3) <b>arboles</b> -árboles (3) <b>tambien</b> -también (3) <b>composision</b> -composición	4
Santo	(5) <b>arboles</b> -árboles	1			
	Total parcial	19			29
	Gran total				<b>48</b>

Fuente: Elaboración propia.



En la Tabla 5 se muestran los errores en el uso de las preposiciones; se identificaron 14 errores en total, en la mayoría de los casos sobra o falta alguna preposición (9). De acuerdo con Gutiérrez (2011) las preposiciones no figuran dentro de las clases gramaticales más empleadas en el PS, por el contrario, es frecuente establecer relaciones asindéticas; es decir, se pueden omitir nexos o enlaces en las expresiones; esto podría ser el origen de las confusiones, en algunos de los estudiantes, en el uso de las preposiciones. A su vez, estos resultados coinciden con lo encontrado por Mina-Viáfara (2007), Espinoza (2014) y Pérez (2016) quienes, como se señaló, han estudiado la producción textual en español de estudiantes bilingües en español y otras lenguas indígenas de México.

**Tabla 5. Errores de preposiciones**

Nombre	Error	No. de errores
Rufino	(1) <b>Van [I] hacer</b> (falta la preposición <b>a</b> )	1
Eudocia	(1) <b>de que-</b> que (sobra la preposición <b>de</b> )	1
Ana	(3) merece <b>de</b> (sobra la preposición <b>de</b> )	1
Santiago	(3) <b>como</b> proteger- para	1
Reyes	(4) y <b>en</b> los- para	1
Modesto	(7) <b>de</b> 3 masos- 3 masos (sobra la preposición <b>de</b> )	1
Santana	(1) <b>a</b> hacer- hacer (sobra la preposición <b>a</b> )	1
Cruz	(5) <b>en</b> la hora- a	1
Leonel	(2) <b>es [I] beneficio</b> (falta la preposición <b>de</b> )	1
Joaquín	(1) <b>tengria [I] tener</b> (falta la preposición <b>que</b> )	1
Germán	(1) (2) es <b>que-</b> es (sobra la preposición <b>que</b> )	1
Santos	(4) <b>que [I] los</b> (falta la preposición <b>a</b> ) (6) alumnos a que- <b>para</b> (6) participen a la- <b>en</b>	3
Total		<b>14</b>

Fuente: Elaboración propia.

En a siguiente categoría (Tabla 6) observamos errores que se relacionan con el habla cotidiana de muchas localidades de nuestro país, se trata de expresiones que se usan a nivel

oral y que en este caso los jóvenes trasladan a lo escrito. Una buena parte de estos errores se clasificarían como vulgarismos (dijeron, chapiar, veia, reglar, etcétera). Otros, reflejan confusiones en la escritura del nombre de ciertos anglicismos. También identificamos errores que se vinculan con la dificultad de emplear un fonema del español, o combinaciones de estos, que no existen en el PS: tal es el caso de la “ñ” en la palabra “compañeros”, que Cruz sustituye por “ny”, o la combinación “nst” en la palabra “construcción”, en donde se omite la “s”. Los estudiantes reflejan su manera cotidiana de nombrar ciertos objetos o animales que se alejan de su escritura convencional; llama la atención que estos vocablos se relacionen también con errores en el empleo del plural y el singular.

**Tabla 6. Errores que reflejan la oralidad o de origen fonológico**

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Samuel	(5) <b>Resolucionar-</b> solucionar	1	Reyes	(2) <b>plantitas-</b> plantas	1
Rufino	(3) <b>basuras-</b> basura (4) <b>basuras-</b> basura	2	Modesto	(4) <b>chapiar-</b> chapear	1
Eudocia	(7) <b>requiridos-</b> requeridos	1	Cruz	(9) <b>companyeros-</b> compañeros (10) <b>punto de visual-</b> punto de vista	2
Adriana	(10) <b>contruccion-</b> construcción	1	Leonel	(4) <b>basureros-</b> botes de basura (6) <b>construir basureros-</b> construir botes de basura	2
Martha	(2) <b>dijeron-</b> dijeron (7) <b>chapiar-</b> chapear	2	Joaquín	(4) <b>reglar-</b> arreglar (7) <b>reglar-</b> arreglar	2
Santo	(2)(3) <b>quiten la abispa-</b> retiren las avispa (6) <b>basquetbool-</b> básquetbol	2	Germán	(3) <b>bolibol-</b> voleibol (4) <b>bolibol-</b> voleibol (4) <b>bolibol-</b> voleibol	3
Petronila	(8) <b>veia bien-</b> vea bien	2			
	Total parcial	11			11
	Gran total				<b>22</b>

Fuente: Elaboración propia.

No obstante se trate de estudiantes de telesecundaria, se presentan errores de hiper e hiposegmentación<sup>2</sup> en su escritura (Tabla 7). Según Vaca (2005) estos errores son de desempeño, o circunstanciales, en tanto ya hay una adquisición del principio alfabético y saben de la separación entre palabras. Sin embargo, en la mayoría de los casos en donde se presenta el error (hiposegmentación) hay una fuerte influencia de lo oral en lo escrito; es decir, la escritura es coincidente con la manera en cómo pronuncian ciertas expresiones. En el caso de un estudiante que escribe “sino” en lugar de “si no”, se presenta una confusión de cuando se trata de una conjunción adversativa o bien se introduce una oración condicional.

**Tabla 7. Errores de segmentación de palabras**

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Fortino	(5) <b>pintarlos-</b> pintar los (5) <b>ylas-</b> y las	2	Santiago	(5) <b>ala-</b> a la (6) <b>quetener-</b> que tener (7) <b>ynos-</b> y nos	2
Eudocia	(2) <b>deque-</b> de que	1	Reyes	(5) <b>enlos-</b> en los	1
Adriana	(6) <b>meparece-</b> me parece	1	Modesto	(10) <b>quese-</b> que se	1
Martha	(4) <b>osea-</b> o sea	1	Cruz	(5) <b>nose-</b> no sé (7) <b>si no-</b> sino	2
Total parcial		5			6
Gran total					<b>11</b>

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente categoría contempla errores de diferencia con la norma ortográfica por motivos no fonológicos. Se identificaron errores morfográficos y fonográficos (no se encontraron errores logográficos). Estudios antecedentes encuentran que estos errores son bastante comunes en estudiantes de educación básica del país (INEE, 2011; Vaca et al., 2010). En este análisis se encontraron 21 en total; 15 corresponden a errores morfográficos (Tabla 8), y se concentran en la inclusión u omisión de la letra “h” al inicio de una determinada palabra en donde no corresponde. También hay confusiones en el valor fonológico de la “c”, “s”, “z”; “j” y “g”; “v” y “b”.

2. La hipersegmentación refiere a la división no convencional de una palabra, y la hiposegmentación es el fenómeno de unión de dos o más palabras en donde no corresponde (Ferreiro, 1997).

**Tabla 8. Errores morfológicos**

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Samuel	(5) <b>recojer</b> - recoger	1	Santiago	(3) <b>sacates</b> - zacates (3) <b>hallan</b> - haya (4) <b>vien</b> - bien (7) <b>echesita</b> - hehecita	4
Adriana	(3) <b>acerse</b> - hacerse (8) <b>telececundaria</b> - telesecundaria	2	Reyes	(2) <b>nesesita</b> - necesita (3) <b>nesesita</b> - necesita (4) <b>nesesita</b> - necesita (5) <b>nesesita</b> - necesita	4
Cruz	(6) <b>hapollo</b> - apoyo (7) <b>halgumos</b> - algunos (8) <b>hayudar</b> - ayudar	3	Eulogio	(4) <b>renobar</b> - renovar	1
Total parcial		6			9
Gran total					<b>15</b>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los errores fonográficos (Tabla 9), aunque fueron escasos (6) identificamos que se presentan en el uso de consonantes que no existen en el ps, como es el caso de la “f” (que se sustituye por la “p”) y la “rr”; a su vez, se sustituye el grupo fonográfico “nd” por “ng” (consonante del ps) en la palabra (Cano, 2014, 2017). Este fenómeno sugiere que, como lo identifica Pérez (2016), en la escritura de jóvenes bilingües en español y alguna lengua indígena se pueden dar casos de transferencia fonológica.

**Tabla 9. Errores fonográficos**

Nombre	Error	No. de errores
Samuel	(7) <b>prente</b> - frente	1
Martha	(6) <b>barer</b> - barrer	1
Modesto	(5) <b>amarar</b> - amarrar (6) <b>amarados</b> - amarrados	2
Joaquín	(3) <b>tengria</b> - tendría (4) <b>vodeca</b> - bodega	2
Total		6

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica un importante número de errores relacionados con la distinción de homófonos y aplicación de acentuación diacrítica (Tabla 10); estos resultados reafirman que los estudiantes de secundaria presentan dificultad para relacionar el aprendizaje de la ortografía con el significado de lo que se escribe (Vaca et al., 2010), refleja que desde la educación básica ha quedado desatendido el aprendizaje de las reglas ortográficas.

**Tabla 10. Errores de distinción de homófonos y aplicación de acentuación diacrítica**

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Fortino	(3) <b>mas</b> -más	1	Santo	(2) <b>mas</b> -más (5) <b>mas</b> -más (2) <b>si</b> -sí	3
Adriana	(3) <b>mas</b> -más (9) <b>mi</b> -mí	2	Modesto	(2) <b>si</b> -sí	2
Petronila	(5) <b>mas</b> -más	1	Cruz	(5) <b>si</b> -sí (5) <b>se</b> -sé (5) <b>mas</b> -más (7) <b>se</b> -sé	4
Ana	(2) <b>mi</b> -mí	1	Leonel	(1) <b>mi</b> -mí	1
Germán	(5) <b>mas</b> -más	1			
	Total parcial	6			10
	Gran total				<b>16</b>

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente se analizan los errores léxicos (Tabla 11); la mayoría de éstos se relaciona con la actividad de la siembra de árboles y plantas en la escuela. Se advierte desconocimiento de términos que resultan apropiados para nombrar ciertos objetos y acciones. Destaca el uso de verbos alternativos para expresar ciertas ideas: “construir basureros” con sentido de colocar botes de basura; “me ofrece” en lugar de sugiero o recomiendo; “quiten la avispa” por quiten el avispero; “reponer” por componer; “cortar” por podar, etc.

Tabla 11. Errores léxicos

Nombre	Error	No. de errores	Nombre	Error	No. de errores
Fortino	(2) <b>mas preferible</b> - que preferimos	1	Reyes	(1) <b>plantitas</b> - plantas (1) <b>componer</b> - podar (2) <b>composición</b> - arreglo	3
Samuel	(7) <b>dejarlo</b> - colocarlas	1	Eulogio	(3) <b>renovar</b> - arreglar	1
Rufino	(1) <b>es bien</b> - es bueno	1	Modesto	(9) <b>amarados</b> - fijos	1
Eudocia	(2) <b>situado</b> - correspondiente	1	Cruz	(9) <b>visual</b> - vista	1
Adriana	(2) <b>acerse</b> - hacer	1	Leonel	(6) <b>construir basureros</b> - colocar botes de basura	1
Martha	(2) <b>mejorar bien</b> - mejorar	1	Joaquín	(1) <b>buenas canchas</b> - canchas de cemento	1
Elia	(1) <b>hagan sembrar</b> - siembren (3) <b>reponer</b> -componer (5) <b>este completo</b> - esté terminado	3	Germán	(1) <b>me ofrece</b> - sugiero o recomiendo	1
Petronila	(5) <b>los jardines</b> - las jardineras	1	Santos	(1)(2) quiten <b>la avispa</b> - quiten el avispero (7) <b>construcción</b> - desarrollo	2
Santiago	(2) <b>que hay</b> -que haya (2) <b>cortar</b> - podar (3) <b>proteger</b> - limpiar	3			
	Total parcial	13			11
	Gran total				<b>24</b>

Fuente: Elaboración propia.

Bastiani y López (2016), así como Espinoza (2014) también identificaron en sus investigaciones que el léxico en español de los estudiantes bilingües, en español y alguna lengua indígena, es restringido y por tanto suelen emplear términos provenientes del habla cotidiana.

## Reflexiones finales

El análisis aquí presentado nos permite un primer acercamiento a las dificultades de escritura de los estudiantes participantes en la investigación. Si bien se observa que logran redactar lo que la encuesta solicita, en particular por tratarse de un tema de su interés, la forma en que lo hacen refleja errores importantes en su escritura, si consideramos el nivel educativo que se encuentran cursando, así como el que han egresado de una escuela primaria indígena, que se rige bajo una Educación Intercultural Bilingüe que promueve el dominio oral y escrito de su lengua materna y el español.

De acuerdo con las categorías que empleamos, el porcentaje de errores es mayor a 19%; en él se contemplan errores gramaticales, léxicos y de sintaxis. Este resultado nos habla del importante trabajo didáctico que los docentes responsables de su atención educativa tienen por delante; si bien se trata de un texto breve y aparentemente fácil de resolver, se observa que las producciones resultan de difícil comprensión debido a la forma en que se estructuran las oraciones, así como a los diversos errores identificados.

El uso fonológico de la tilde es el error que más cometen los jóvenes; hablamos entonces de que, a pesar de los años de escolaridad que poseen (seis al menos), no se ha logrado fijar la norma ortográfica. De la mano de este resultado se encuentra la dificultad para emplear un vocabulario pertinente. Otro de los errores que se destaca, por su recurrencia, es el relativo a la influencia de lo oral en lo escrito; se reconoce la presencia de vulgarismos que denotan el habla cotidiana de las comunidades, que se filtra en un contexto en donde no resulta pertinente.

A su vez reconocimos errores morfológicos y fonográficos. Hay confusiones en el empleo de la letra “h” y en el valor fonológico de la “c”, “s”, “z”; “j” y “g”; “v” y “b”. Llama la atención que se presenten también errores relativos a la segmentación de las palabras, en particular porque hablamos de estudiantes de secundaria; se trata de dificultades que en los contextos urbanos se superan en los primeros años de la educación primaria.

Respecto a los errores que podrían relacionarse con elementos de transferencia entre el popoluca de la Sierra y el español escrito, se encontraron ciertos indicios que demandarían estudios más profundos. Destacamos la redundancia en las oraciones, también la dificultad para conjugar los verbos, derivado de las diferencias gramaticales entre las dos lenguas.

También se identifica una importante cantidad de errores relativos a la inconcordancia de género y de número, que podrían tener como origen la transferencia del Ps



en su español escrito, en particular por las diferencias que hay entre las dos lenguas respecto al uso del género y los plurales. La dificultad para el uso de las preposiciones también pudiera estar vinculada a las diferencias en el uso de nexos en las dos lenguas. Finalmente, el fonema “ñ” que no existe en el PS causa confusiones en los estudiantes, al igual que la “f” y la “p”.

A partir de estos resultados se advierte que los alumnos demandan del apoyo de sus docentes para reflexionar respecto de las diferencias gramaticales entre las dos lenguas implicadas; a su vez, estos profesores requieren de una preparación lingüística que les permita avances respecto a la redacción del español estándar de sus estudiantes.

## Lista de referencias

- Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas. (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas y sus variantes lingüísticas del estado de Veracruz*. Recuperado de <http://www.aveli.gob.mx/files/2013/08/CATALOGO.pdf>
- Bastiani, J., & López, M. M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), 89-112. doi:10.15517/REVEDU.V40I1.18420
- Cano, A. (2014). Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: curriculum-en-acto. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 148-183. doi:10.25009/cpue.voi19.969
- Cano, A. (2017). *Aprender y enseñar español en la telesecundaria de contexto indígena*. México: Eón.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (Trad. P. Manzano). Madrid: Morata.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, R. S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, R. S., & Sánchez, V. S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. España: Graó.
- Elson, B. (1984). *Gramática popoluca de la sierra del municipio de Soteapan Veracruz*. México: Instituto Lingüístico de Verano.
- Espinoza, E. (2014). *Dificultades en lengua escrita en español en estudiantes otomíes de*

- Telebachillerato* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. Recuperada de [https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis\\_Erendira-Espinoza-Garcia.pdf](https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_Erendira-Espinoza-Garcia.pdf)
- Ferreiro, E. (1997). La noción de palabra y su relación con la escritura. En R. Barriga & P. Martín (Eds.), *Varia Lingüística y literaria* (Vol. 1, pp. 343-361). México: El Colegio de México.
- Gutiérrez, S. (2011). *Dinámicas lingüísticas entre popolucas y nahuas del sur de Veracruz*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva, E. (enero-marzo, 2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/836>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2001). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Autor. Recuperado de [http://www.oei.es/pdf2/ortografia\\_estudiantes\\_basica\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdf2/ortografia_estudiantes_basica_mexico.pdf)
- Mina-Viáfara, E. (2007). El español escrito de estudiantes bilingües en la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas. *Ra Ximhai*, 3(2), 289-305. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130204>
- Pastor, C. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-44.
- Pérez, S. (julio-septiembre, 2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 847-879. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/93>
- Simeón, R. (2006). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana*. México: Siglo XXI.
- Vaca, J. (1997). *El niño y la escritura*. México: Universidad Veracruzana.
- Vaca, J. (2005). La segmentación de oraciones escritas por niños de 7 a 12 años. *Puertas a la lectura*, 18, 58-69.
- Vaca, J., Bustamante, J., Gutiérrez, F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos*. México: Universidad Veracruzana-Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/general/8-los-lectores-y-sus-contextos/>