

Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios

Strategies for language development in University Indigenous Students learning Spanish as a second language

Luis Oquendo

Universidad del Zulia

Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela)

profesorquendo@hotmail.com

Resumen

La deficiencia de la competencia en español por parte de los estudiantes indígenas se ha examinado sólo en la escritura (nivel morfosintáctico, semántico y ortográfico) tal como lo demostraron Álvarez (2004) y Swiggers (2002). Por su parte, Oquendo (2006, 2009, 2011) ha planteado que esta deficiencia obedece a que la enseñanza del español en las escuelas indígenas, y aún en las que están inmersas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se realiza como si esta fuese su lengua materna sin atender el desarrollo verbal oral y escrito. En el primer Congreso de estudiantes indígenas universitarios de la Universidad de Los Andes (2011), los mismos estudiantes concluyeron que entre uno de los factores que ha determinado su deserción escolar está su incompetencia comunicativa del español. El propósito de este artículo es plantear estrategias para el desarrollo verbal del español como segunda lengua (EDVEL2), desde una perspectiva antroposociolingüística a través de un modelo cognitivo-creativo, partiendo de un diagnóstico de la competencia oral y escrita del español orientado por la situación sociolingüística del estudiante universitario indígena, se considerarán: 1) variedad dialectal del español del cual él es exponente, 2) Tempo de habla, 3) Cambio de código, 4) Interferencias: fonetológicas, gramatical, lexical. 5) Transferencia.

Palabras clave: antroposociolingüística, situación sociolingüística, español como segunda lengua, estudiantes indígenas, modelo cognitivo-creativo.

Abstract

Deficiency of Spanish competence of students learning Spanish has been studied in writing. Álvarez (2004) and Swiggers (2002) have made studies at morphological, syntactic, semantic, and orthographic levels. Oquendo (2006, 2009, 2011) has suggested that this deficiency is perhaps due to the way Spanish has been taught in indigenous schools, i.e., Spanish has been taught as a first language, and no attention has been paid to writing and oral production of verbs. This has also happened in those schools where Bilingual Intercultural Education (EIB, in Spanish) is offered. One of the conclusions from the First Congress of Indigenous Students at the University of Los Andes (2011) was that the lack of communicative competence of Spanish is one the key factors of education dropout. The objective of this paper is, then, to propose some strategies for verb acquisition in Spanish as

a second language (EDVEL2, in Spanish) from an anthropological and sociolinguistic point of view. Then, a creative cognitive model was designed. A diagnostic instrument was applied to assess Spanish oral and written competence. The instrument was based on the sociolinguistic situation of the university indigenous student and considered the following aspects: (1) Spanish variety mostly used by the study participant; (2) Tempo of Speech; (3) Code Switching; (4) Phonetic, Grammatical, and Lexical Interferences; and (5) Transference.

Keywords: Sociolinguistic Situation, Spanish as a Second Language, Indigenous Student, Creative-Cognitive Model.

1. ¿QUÉ ES EL DESARROLLO VERBAL?

El desarrollo verbal lo entenderemos como la capacidad comunicativa-creativa que tiene el hablante para exponer de manera oral y escrita acerca de algo, sobre algo, a quien(es) y en el topos de donde habla, fundado sobre su experiencia cognitiva en conjugación con el conocimiento innato de la gramática de la lengua que discurre. El hablante que muestra desarrollo verbal en su discurso oral-escrito exterioriza su conocimiento de la lengua en la cual se comunica, pero esta exteriorización la hace sin que haya conciencia cognitiva del proceso. La creatividad comunicativa en el desarrollo verbal se da desde el *insight* entre metáfora y realidad. La metáfora puede ser de la realidad psicológica o puede representar esto en sentido simbólico, sin embargo, la metáfora no corresponde a la realidad del mundo. “Metaphoric models are mappings from a propositional or image schematic model in one domain to a corresponding structure in other domains” (Lakoff, 1990:114).

En los hablantes bilingües, el proceso de desarrollo verbal cuando el hablante realiza un *insight* del tiempo verbal o del verbo que no se encuentra en su lengua materna, ellos/ él realiza(n) una *synergis*¹ entre la experiencia cognitiva y su conocimiento gramatical. En este sentido pueden aparecer transferencias gramaticales y en el discurso producido también podrán surgir enunciados con “cambios de códigos” donde los mecanismos gramaticales entre la lengua matriz y la lengua incrustada se den de manera natural (cf. Oquendo, 2006).

Siguiendo lo anterior, se ha observado que los hablantes de una segunda lengua recurren a principios pragmáticos en el desarrollo del aprendizaje de ésta, sin embargo, hay variedades en las situaciones lingüísticas que ya se han resuelto en el desarrollo verbal de su primera lengua (L1) y que forman un estadio universal. Así, la interdependencia entre contexto y significado no corresponde específicamente a una lengua. Ahora bien, este principio no todos los hablantes lo abordan de la misma manera, hay conductas idiosincráticas que los hablantes de las distintas lenguas del mundo asumen con ciertos prejuicios lingüísticos mientras que otros hablantes por su proceso histórico de interrelación entre lengua cultura y

¹ La SYNERGIES se entenderá como el proceso de activación de la creatividad lingüística con el conocimiento sociohistórico de las dos lenguas, su lengua materna o lengua nativa y la segunda lengua, en este caso es el español.

pensamiento exponen otra conducta lingüística. El hablante indígena bilingüe desarrolla el principio pragmático de las dos lenguas en contacto de diferente manera a la del hablante criollo y del extranjero, pues el hablante indígena copia de manera natural el modelo fonetológico de la lengua que aprende o que se encuentre en contacto.

2. EL DESARROLLO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA POBLACIÓN INDÍGENA

Antes de exponer cual es la situación del desarrollo del español en la población indígena universitaria es imprescindible examinar su situación sociolingüística. Esta la he planteado en otros trabajos (2009; 2011) y se puede resumir como sigue:

La situación sociolingüística de los bachilleres indígenas que aspiran a ingresar a nuestras universidades es bastante compleja y diferente con respecto a la de los otros bachilleres del país, incluso de aquellos que provienen de estratos sociales bajos y de zonas rurales, por su situación lingüística. En las investigaciones que he realizado y tutorado sobre la situación sociolingüística de las poblaciones estudiantiles amerindias de Venezuela, específicamente wayuu, yukpa, barí y ye'kwana, me he encontrado los siguientes fenómenos:

- Algunas de las poblaciones indígenas estudiantiles no exponen competencia comunicativa ni de la lengua nativa, ni del español.
- Los estudiantes indígenas que habitan en las zonas indígenas tienen menor competencia en el español escrito que los residentes en las zonas urbanas.
- La deficiencia de la competencia en el español escrito se ha observado en el nivel ortográfico, morfosintáctico y semántico.
- La tendencia de la situación bilingüe del hogar de los estudiantes indígenas es hacia el bilingüismo subordinado² y algunas veces se encuentran hogares cuyos miembros son semihablantes de la lengua nativa y del español. Esta caracterización se está dando en las comunidades que han surgido en las periferias de las ciudades de Maracaibo, San Francisco, Valencia, Puerto Ayacucho, Maturín, Cumaná y Caracas.
- La enseñanza del español que recibe el estudiante indígena es como si ésta fuera su lengua materna, aunado a que en las escuelas donde se escolarizan los docentes que dictan la asignatura *Castellano* y *Literatura* no son graduados en la especialidad.
- El 95% de los estudiantes indígenas que ingresan a nuestras universidades abandonan los estudios debido a la deficiencia de competencia lingüística y comunicativa del español entre una de las causas más determinantes.

En un estudio realizado por Mosonyi (1999) sobre el posible desplazamiento de las lenguas amerindias de Venezuela se presenta la situación sociolingüística de algunos pueblos. A continuación expondré sólo los pueblos que aparecen en la población estudiantil de la Universidad de Los Andes.

² Luis Oquendo. 1998. Diagnóstico sobre la situación de bilingüismo en la comunidad lingüística indígena guajira. *CLAVE* 6-7: 73-82.

Tabla No 1: Situación sociolingüística de pueblos amazónicos representados en la población estudiantil indígena que cursan en la Universidad de Los Andes

	<i>Nº de personas</i>	<i>Población menor de 30 años</i>	<i>Población de más de 40 años</i>	<i>Hablantes del español</i>	<i>Hablantes bilingües</i>
Baniva	967	620	347	620	347
Baré	1024	782	242	782	242
Kariña	9172	6514	2658	6514	2658
Warekena	348	241	107	241	107

De acuerdo a los datos extraídos de Mosonyi (1999) se observa una alta tendencia hacia el español en detrimento de la lengua indígena, no obstante la adquisición del español no es escolarizada³. Confrontemos estos datos con los resultados presentados por Álvarez (2000:106- 110) con respecto a los errores más frecuentes que cometen en la composición escrita los alumnos guajiros de educación media con el hecho de que el español es su segunda lengua.

- Los alumnos guajiros de la zona rural cometieron un mayor de número errores que estudiantes guajiros de la zona urbana.
- No existe diferencia en el tipo de errores entre los alumnos de la zona rural y los de la urbana.
- Se identificaron errores frecuentes dentro de los tres aspectos analizados: ortográfico, morfosintáctico y semántico.
- Los errores en español identificados en las muestras que tienen relación con la lengua materna -wayuunaiki- fueron los siguientes:
 - a) Ortográficos: omisión de –s final.
 - b) Morfosintácticos:
 - b.1. Uso inadecuado de los elementos de relación.
 - b.2. Errores de concordancia en la FN:
 - b.2.1. Número y género entre nombre y adjetivo.
 - b.2.2. Número y género entre nombre y determinante
 - c) Sujeto-verbo:
 - c.1. Número y persona entre verbo y núcleo del sujeto.
 - c.2. Variantes pronominales: clíticos y antecedentes.
 Otros errores: omisión del artículo y omisión del verbo auxiliar.
 - d) Semánticos:
 - d.1. Uso de palabras con significado que no le corresponde.
 - d.2. Confusión del código escrito con el oral.
 - d.3. Desconocimiento de las variantes léxicas.

³ Oquendo (1995, 1996) expone que la tendencia del funcionamiento del bilingüismo en el eje fronterizo de la Guajira es hacia el bilingüismo subordinado.

La autora no plantea que estos errores puedan ser transferencia de su lengua materna, pero presumo que algunos de estos pueden obedecer a la interferencia. Weinreich (1968: 109-118) plantea este fenómeno en varias lenguas del mundo: existen factores externos que hacen partícipes algunos rasgos individuales de los hablantes bilingües (circunstancias de la situación lingüística, ámbito, contexto situacional). También el contexto sociocultural del contacto lingüístico donde intervienen factores de valor social, purismo y otros factores semejantes que intervienen en la interferencia. La duración del contacto es otro de los factores intervinientes en el bilingüismo.

Estos dos últimos factores se expresan en la comunidad indígena amazónica de diferente manera al de la comunidad lingüística guajira. El desplazamiento de los hablantes de la comunidad amazónica a la ciudad -Puerto Ayacucho- es menor (bien por la distancia, bien por los costos de los pasajes). Puerto Ayacucho hay algunas instituciones estatales y un pequeño centro cultural -Ateneo Puerto Ayacucho- que le dan cierta fisonomía de ciudad pero que no tiene la movilidad que existe en Maracaibo donde los wayuu y, en el caso que nos ocupa, los estudiantes guajiros, visitan o viven como es la muestra de la población escolar que estudió Álvarez.

Al contrastar los errores analizados por Álvarez con la gramática del wayuunaiki -lengua guajira- se observa que el orden de palabras obedece al tipo de verbo: subjetivo u objetivo. Si el verbo es subjetivo el orden de palabras es SVO, pero si es objetivo entonces será VSO. Esto me lleva a presuponer que los llamados “errores” en c.1 y c.2 podrían ser transferencias y ello conduciría a “errores de concordancia” (en b.2.). En cuanto a la omisión del verbo auxiliar en wayuunaiki el verbo *ser* no es morfológico ni lexical; y el verbo *haber* tiene una manifestación aspectual, no temporal. A propósito de lo expuesto, Oquendo y Domínguez (2006) afirman que el mundo evocado por los estudiantes indígenas en los discursos académicos no tiene referente en la cultura wayuu. El verbo en wayuunaiki tiene género y dependiendo del género de quien habla lleva la marca *-shi* si es masculino y *-sü* si es femenino. El wayuunaiki tiene artículo, pero no todos los sustantivos van precedidos de este. Los sustantivos en esta lengua y en la mayoría de las lenguas arawakas se dividen en: absolutos y relativos (es decir, poseídos y no poseídos). Los nombres relativos refieren partes del cuerpo, los términos de parentescos y algunos objetos de uso personal.

El infinitivo, cuyo significado es de índole generalizadora para la clase de objetos que normalmente se consideran poseídos, se indica por regla general con una vocal final doble, eventualmente una *n* doble. Ejemplo:

Atiinaa (brazo no perteneciente a nadie); *Tatiina* (mi brazo);
Pütüina (tu brazo); *Nütüina* (su brazo de él).

Ashe'einn (vestido); *Tashe'ein* (mi vestido).

Mma (tierra); *Oumainn* (tierra de alguien); *wüin* (agua); *aiña*
(agua de alguien). (E. Mosonyi, 2000: 356-358)

Al contrastar el comportamiento del sustantivo en wayuunaiki con el español se observa una diferencia estructural bastante profunda y si nos preguntamos ¿Cómo hace un hablante bilingüe para hacer el cambio entre su L1 y L2, asumiendo que hay contextos socioculturales de contacto lingüístico diferenciados entre hablantes bilingües de manera individual? Esta y otras preguntas más podrían surgir en torno a la situación sociolingüística de los estudiantes indígenas que nos podrían conducir que los supuestos errores gramaticales solo constituyen interferencias lingüísticas.

Con respecto a la semántica, hay otras variables que podrían intervenir, tanto pedagógicas como culturales. En cuanto a la primera variable, pedagógica, esta refuerza lo que he venido planteando acerca de la enseñanza del español que se les enseña a los estudiantes indígenas el español como si ésta fuese su lengua materna.

Al revisar el orden de palabras de algunas lenguas amazónicas (Oquendo, 2006:101-116), específicamente las lenguas Caribes, y su diferencia con el español, observamos lo siguiente:

Ye'kwana: SOV (aunque el contexto rige el orden de palabras)
Kariña: SOV
Pemón: SOV

Las lenguas pemón y kariña tienden hacia la flexión, mientras que el ye'kwana hacia la derivación. El tipo de morfología incide en las propiedades morfosintácticas y lexicosemánticas. La clasificación morfológica de estas lenguas es la denominada aglutinante, al respecto Bybee (1985:45) dice que en las lenguas aglutinantes los límites morfológicos coinciden con los límites fonológicos y esto hace que la segmentalidad sea continua.

Ante este panorama, a pesar de no haber expuesto una presentación exhaustiva de la morfosintaxis de las lenguas amerindias referidas por razones de espacio y del tema mismo, me pregunto: ¿cómo, cuál, qué *insigh* elabora el estudiante indígena teniendo en cuenta la situación sociolingüística que he expuesto acá y en otros trabajos (Oquendo 2008, 2009, Oquendo y Domínguez 2006, Castillo y Oquendo 2006) con relación al español, y cómo activar la *sinergis* que el estudiante indígena universitario ha adquirido en su proceso histórico de L2? Lo expuesto nos debe llevar a buscar estrategias eclécticas para la enseñanza del español como segunda lengua para una población indígena universitaria.

3. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN POBLACIÓN INDÍGENA

Antes de exponer algunas estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua en la población indígena estudiantil considero que es pertinente esbozar aunque sea de manera esquemática las proposiciones de algunas tesis que han sido expuestas en la literatura de la didáctica de la enseñanza de una segunda lengua. Sigo a Gloria Paulik Sampsom (1982):

1. La interlengua de las L2 aprendidas son sistemáticamente naturales.
2. El aprendizaje de L1 juega algún rol en facilitar o impedir el aprendizaje de una L2.
3. Los aprendizajes juegan un rol activo en marcar hipótesis acerca de L2 en estos en términos de “construcción creativa”.
4. Los aprendizajes de L2 son conducidos fuera del uso y la construcción de modelos prefabricados.
5. La fosilización en la interlengua es ubicua.
6. Diferentes gramáticas de L1 o L2 son internalizadas por los miembros de las diferentes clases sociales.
7. El cambio de código es parte integral de la competencia de la lengua.
8. La complejidad sintáctica en el uso de la lengua es determinada por la tarea y por el lugar de la tarea.
9. Desde el output el hablante-oyente puede unir pequeñas unidades de análisis en su investigación en L2.
10. Las funciones de las lenguas existen y son integrales.
11. El que aprende una lengua en situación inicial tiene como propósito la comprensión o producción no la estructura lingüística.
12. Lo no administrado lingüísticamente (*intake*, como oposición a *input*) no puede ser predicho a nivel oracional. Lo almacenado en la memoria es dependiente de las proposiciones estructurales del discurso-texto de algunos hablantes-oyentes
13. El aprendizaje de L2 es un proceso a lo largo de la vida; no hay bases de críticas biológicas. (Paulik Sampson, 1982: 1-28, *trad. mía*)

La mayoría de estas tesis han surgido de estudios empíricos fundamentados con hechos experimentales en el aprendizaje de L2, pero no idiosincrático, aunque sistemáticamente naturales. Las lenguas que han sido L2 en los estudios referidos por de Paulik Simpson han sido inglés, francés, alemán, español y otras de alto prestigio lingüístico y los hablantes de L1 han sido alfabetizados y en la mayoría de los casos con información literaria de L1. Las proposiciones resumidas acerca de la enseñanza de L2 están fundamentadas en la teoría pedagógica conductista y otros en la estrategia de Krashe que tiene sus residuos conductistas.

A continuación expondré algunas particularidades del estadio de L1, es decir la lengua indígena:

1. Las lenguas indígenas en su mayoría son ágrafas. Hay poca literatura y gramática sobre ellas. Entre las más estudiadas tenemos: wayuunaiki-guajiro, pemón, warao.
2. La enseñanza- aprendizaje de L1- lengua indígena- ha sido en el hogar.
3. L1 no goza de prestigio lingüístico.
4. L1 no ha sido estandarizada ni tiene instituciones para su enseñanza.

En cuanto a la enseñanza de L2:

1. En las poblaciones escolares indígenas esta impartida como si fuese su lengua materna. En las escuelas donde se lleva a cabo el programa de Educación Intercultural Bilingüe la enseñanza de L2 no hacen distinción de las variedades dialectales del español de Venezuela, ni diferencian entre código escrito y código oral.
2. EL aprendizaje de L2 en el resto de la población indígena- no escolar- es informal. Los hablantes de L2, padres y familiares, sólo llegan a ser semihablantes del español.

El mapeo que he realizado de la situación de L1 y L2 en la población indígena nos permite proponer que antes de mostrar las estrategias para el desarrollo verbal del español como L2 en la población indígena universitaria de ULA hacer un diagnóstico de L2. Aunque este diagnóstico puede ser global, dadas las especificidades de esta población indígena universitaria considero que debe particularizarse. El diagnóstico se construiría tanto en el código oral como en el código escrito. En el primero registraríamos:

1. Variedad dialectal del español del cual es exponente (reducción del fonema /s/ a una fricativa glotal sorda al final de palabra, aspiración de la sibilante, omisión de la oclusiva apicodental al final de palabra, velarización de la nasal apicoalveolar, neutralización o confusión de las consonantes líquidas (/r/,/l/) nasalización de las vocales entre otros). Estos rasgos han sido expuestos por fonetólogos del español de Venezuela: Chela-Flores (1998), Obediente (1991), E. Mosonyi (1971).
2. Tempo de habla.
3. Cambio de código.
4. Interferencia fonetológica.
5. Transferencia fonetológica, morfosintáctica, semántica.

La prueba de código escrito estará dirigida a diagnosticar:

- a. Uso y conocimiento de tiempos verbales.
- b. Uso del verbo *haber*.
- c. Orden de palabras, orden de los constituyentes. Frases atributivas, frases preposicionales.
- d. Uso de construcciones hendidas, pseudohendidas, elipsis.
- e. Transferencia semántica
- f. Uso de las preposiciones, conjunciones, artículos.
- g. Conectores.
- h. El género y el número.
- i. Uso de los signos de puntuación. Ortografía: acentos de los verbos en perfecto; acento de las palabras comunes, específicamente de las agudas. Diferencia entre palabras con *b* y *v*; *s-c-x*. Omisión del grafema *h* a inicio de palabras como en *hago*. Omisión del grafema *h* entre sílabas como en- *ahumado*.
- j. Comprensión. Esta prueba se realizará a través de lectura de textos literarios, de divulgación científica y de opinión que estén escritos por autores de habla española. Los ensayos deben caracterizarse porque se exponga textos de hechos

diferenciados de los argumentativos e igualmente los literarios no haya clara distinción entre lengua-habla.

Los resultados del diagnóstico permitirán elaborar las estrategias las cuales se construirán a partir de un modelo que he denominado Cognitivo-Creativo que consiste en activar la *sinergis* que el estudiante indígena universitario ha adquirido en su proceso histórico de L2. Activar la experiencia lingüística, es decir, primero, administrando o buscando adecuación entre lo no lingüístico con el *input* de donde surgirían las estructuras lógicas de los constituyentes gramaticales, y que en el *ouput* puedan crearse respuestas cuyo contenido estén interrelacionados en los niveles gramaticales: fonetológico, morfológico, sintáctico y semántico.

Siguiendo lo anterior, se planificarían algunas actividades que estén organizadas de acuerdo a los resultados del diagnóstico, pero buscando la adecuación entre código oral y escrito, por ejemplo:

- En primer orden: Registro de vocabulario, que estaría conformado por su registro. Este se obtendrá a través de una entrevista oral sobre su historia de vida orientada por los temas de su organización familiar, descripción del barrio donde vive, los conocimientos adquiridos en las asignaturas de ciencias sociales que estudió en su bachillerato. Chistes y adivinanzas. También narraría un juego del cual se sienta el participante más atraído.
- Segundo: el uso de las preposiciones: PREP+N+PREP; ADJ/N+PREP; PREP VS CONJ.
- Tercero: El conocimiento y uso de las formas compuestas verbales. Uso de los verbos *haber* y *hacer* en el texto escrito y oral. En esta etapa se activará el *input* del texto discursivo oral donde las cláusulas retomadas tienen un efecto denotativo o como lo plantean Amorós y Verde “el empleo de una cláusula explicativa obedece al deseo del hablante de añadir una información extra a un referente temático ya presentado previamente” (2012:47).
- Otra estrategia sería la utilización del subjuntivo, pues en algunos actos enunciativos académicos el modo subjuntivo funciona como contrapeso de tono amenazador, es decir, de cortesía pragmática como en el ejemplo: *Los bachilleres que no hayan realizado todos los ejercicios perderán la materia*. En el habla suelen usarse las cláusulas hendidas y seudohendidas y su uso se ha transferido al discurso escrito, aunque las gramáticas tradicionales lo exponen como un error o una desviación sintáctica. Sin embargo, desde la perspectiva del enfoque cognitivo-creativo se observa como parte del discurso pragmático. ¿Cuáles serían las estrategias a utilizar frente a construcciones hendidas y seudohendidas? ¿Qué hacer frente a construcciones denominadas concatenación de verbos? Exponer el conocimiento gramatical del modo subjuntivo acompañado de su uso pragmático en el discurso oral y que en el escrito pueda ser considerado como la introducción de un evento “irreal”, por ejemplo: *Que trabajase la tarea me presenta como buen estudiante*. En el ejemplo debe mostrarse la concordancia de lo “irreal” del evento, pues el tiempo y modo del verbo “presenta” -presente del modo indicativo-interrumpe lo “irreal” del evento y de lo que se trata es el carácter pragmático discursivo que introduce.

En resumen, en cuanto a las estrategias gramaticales, se debe mostrar cuales son los problemas sintácticos de las cláusulas en la lengua oral y que estas se transfieren a la lengua escrita, como el contexto en la lengua escrita no tiene los mismos elementos, ni los mismos roles, como es el caso de las cláusulas transitivas que hay diferentes entradas o caminos para representar la información. A propósito Hewings y Hewings (2005) argumentan “The subject participant is essentially the ‘actor’ in the process and the object participant the ‘actor upon’, the person or thing that the action happens to. The positioning of ‘actor’ and ‘acted upon’ in the clause can be varied.” (2005:58). Determinar la posición de los cambios de “actor” entre el código oral y escrito contribuiría a la redacción de textos productos de la lectura, al igual que la redacción de textos de discursos orales como parte de las herramientas que debe administrar el estudiante universitario indígena.

Referencias bibliográficas

Amorós Carla y Susana Verde. 2012. Sobre los principios pragmático-discursivos en la descripción gramatical del español. *Pragmalingüística* 20: 41-60.

Álvarez, Patricia. 2000. *Aspectos lingüísticos de la composición escrita en español realizada por estudiantes guajiros del Segundo año del ciclo diversificado en el estado Zulia*. Tesis de grado para optar el título de de Magíster en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia.

Bybee, Joan. 1985. *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Philadelphia: John Benjamins.

Castillo, Milenis y Luis Oquendo. 2006. Género y actitudes lingüísticas en la comunidad lingüística indígena guajira. Ponencia leída en XXV ENDIL, Maracaibo, Universidad del Zulia.

Hewings, Ann y Martin Hewings. 2005. *Grammar and context. An advanced resource book*. London: Routledge.

Mosonyi, Esteban. 1983. La situación de las lenguas indígenas en Venezuela y en el área del Caribe. En Bernard Pottier (ed.). *América Latina en sus lenguas indígenas*, 361-382. Caracas: UNESCO.

Mosonyi, Esteban. 1999. Proyecto: Lenguas indígenas de Venezuela en riesgo de desaparición. En: *Lenguas indígenas en el tercer milenio: Jornadas de Planificación*, realizadas del 28 al 29 de junio de 1999. Caracas. (Mimeografiado)

Mosonyi, Esteban. 2000. Guajiro (Wayuu). En *Manual de las lenguas indígenas de Venezuela*. Tomo II, 342-397. Caracas: Fundación Bigott.

Oquendo, Luis. 1985. Estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura en niños bilingües guajiro-español. Ponencia leída en el ENDIL, Barquisimeto.

Oquendo, Luis. 1996. El funcionamiento del bilingüismo en la comunidad lingüística indígena guajira. *CLAVE 5*: 139-156.

Oquendo, Luis 1998. Diagnóstico sobre el funcionamiento del bilingüismo en la comunidad lingüística indígena guajira. *CLAVE 7*: 73-82.

Oquendo, Luis. 2006. Inflexión o derivación en las lenguas caribes. *Synergies 2*: 101-116.

Oquendo, Luis. 2008. Hacia una escuela intercultural y bilingüe en Venezuela. *Depalabra I* (1-2), 184-192.

Oquendo, Luis. 2011. Desarrollo verbal del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios. Ponencia presentada en III Encuentro Internacional de Docentes de Lenguas Modernas, Mérida, ULA.

Oquendo, Luis y Mariluz Domínguez. 2006. Género y actitudes lingüísticas en hablantes bilingües wayuu. *Revista de la ALED 6* (1), 5-20.

Sampson, Geoffrey. 1982. Converging evidence for a dialectic model as of function and form in second language learning. *Applied Linguistics III*(1): 133-152.

Weinreich, Uriel. 1968. *Lenguas en contacto*. Caracas: ediciones de la Biblioteca Central, UCV.