

El taller de escritura bilingüe en la documentación y rescate de las lenguas indígenas: un espacio de reflexión teórica

Norbert Francis¹

Resumen

La integración en un solo proyecto de investigadores provenientes de diversas disciplinas, y que a veces analizan resultados con marcos teóricos divergentes, es uno de los desafíos del trabajo en equipo. El presente informe ofrecerá un ejemplo de colaboración interdisciplinaria que enfrenta este problema – más bien lo ha intentado concebir como oportunidad. Reporta sobre un proyecto de investigación en las comunidades indígenas de habla náhuatl en los altos de la región tlaxcalteca-poblana de la Malintzin o Malinche (México central), enfocado en la alfabetización y la escritura creativa bilingüe. Más allá de los beneficios asociados con la valorización de ambas lenguas (no solamente la valorización del aprendizaje y dominio del español en el ámbito escolar), ¿qué otros efectos, secundarios o paralelos, pueden presentarse a partir del procesamiento activo de dos lenguas en actividades de escritura?

Abstract

The integration in a single research project of different researchers coming from different disciplines, and who at times analyze results with divergent theoretical frameworks, is one of the challenges of group work. This report will offer an example of interdisciplinary collaboration that confronts this problem, or rather, it has tried to see it more as an opportunity. It reports on a research project in the Nahuatl-speaking indigenous communities in the uplands of the Malinche in the states of Puebla and Tlaxcala (central Mexico) that focuses on literacy and bilingual creative writing. Beyond the benefits associated with valuing both languages (not only in valuing teaching and mastery of Spanish in a scholastic setting), what other secondary or parallel effects can be present starting from an active processing of two languages in writing activities?

Palabras claves: Taller de escritura bilingüe, escritura creativa bilingüe, náhuatl, hipótesis de la alfabetización en lengua indígena, tradición oral, proficiencia subyacente común, habilidad narrativa.

Introducción

Los antecedentes de la presente etapa del proyecto sobre la escritura creativa bilingüe, denominada “Taller de la Palabra”, se encuentran en una serie de investigaciones que evaluaron las posibilidades de la enseñanza de la lectura y la escritura a través de un modelo bilingüe – lengua nacional (español) y lengua indígena. Se aplicó una evaluación multifacética a grupos de estudiantes de primaria, diseñada en anteriores trabajos de campo y de análisis en México (Hamel, 1996). En nuestra circunstancia los estudiantes contaron con altos niveles de competencia bilingüe (español-náhuatl).

Después de muchos años de estudio y controversia, queda pendiente todavía una resolución consensuada sobre los problemas del aprendizaje y la escolarización en contextos bilingües, en parte por haber sido politizado en exceso el tema. De manera interesante, las líneas del debate se apartan en algunos aspectos de temas similares en la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al propósito del presente repaso de nuestro trabajo, podríamos proponer que esta divergencia se debe en parte a defectos de conceptualización relacionados con la falta de colaboración histórica entre las respectivas disciplinas. En el campo del bilingüismo infantil, el tema de la relación entre el desarrollo de la

¹ College of Education, Northern Arizona University; correo electrónico: norbert.francis@nau.edu

primera lengua (L1) y el aprendizaje de una segunda (L2) en el contexto escolar, se perfila como uno de los principales. Los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura ahora se complican, o más bien se enriquecen, al tomar en cuenta la interacción entre dos lenguas - interacción en el ámbito sociolingüístico y entre dos subsistemas cognoscitivos que albergan las estructuras lingüísticas del bilingüe.

1. Tres propuestas sobre el papel de la lengua indígena en la escuela

La *hipótesis de alfabetización en lengua indígena* (3) (Francis & Navarrete Gómez, 2009; Hamel, 2008) difiere de dos hipótesis alternativas (1 y 2) históricamente aceptadas en la práctica, en gran parte implícitamente, aunque nunca comprobadas empíricamente:

(1) El uso de una lengua indígena u otra vernácula para fines académicos, sobre todo en la alfabetización, obstaculiza el avance hacia este objetivo y retrasa el dominio de la lengua nacional (LN) para estudiantes bilingües en vías de adquisición de la LN como segunda lengua.

(2) Incluir la lengua indígena como parte del plan de estudios no figura como factor de obstáculo; pero tampoco favorece el aprovechamiento en materia de lectura y escritura. La manera más efectiva de promover la alfabetización en poblaciones bilingües todavía es por medio de la enseñanza exclusiva en la LN, por el peso sociolingüístico abrumador de ésta en todos los espacios de la escritura, dentro y fuera de la escuela, y la general-

mente escasa utilidad de la lengua indígena en el ámbito de la comunicación escrita.

(3) En cambio, la *hipótesis de alfabetización en lengua indígena* predice que la inclusión de la vernácula, junto y al lado de la LN, en el currículo de lectoescritura puede favorecer el aprendizaje de habilidades escolares avanzadas². El beneficio resultaría más decisivo para hablantes monolingües en vías de adquisición de la LN como L2 o para los que son principiantes/intermedios en la LN (y dominantes en lengua indígena). Para otros bilingües, un currículo de inclusión de tales características, aprovechando los recursos disponibles en los dos idiomas de la comunidad, ofrece la posibilidad de un enriquecimiento académico, hasta para los estudiantes con plena competencia en la LN (Bialystok, 2007; De Houwer, 2006). Esta hipótesis predice que el desequilibrio sociolingüístico entre lengua indígena y lengua nacional no cancela, inevitablemente, el beneficio de la inclusión lingüística; sostiene que se mantendrían dichos efectos favorables, en principio, incluso bajo condiciones de severa desigualdad social (respecto a los recursos culturales y materiales respectivos).

En los casos límite, hasta en situaciones de aislamiento extremo, por ejemplo cuando la lengua indígena no cuenta con ninguna expresión escrita, la propuesta bilingüe plantea que el beneficio de una instrucción lingüísticamente inclusiva sigue vigente. Estaría vigente, según su lógica, con más fuerza aún - en primer lugar, por el mayor peso de competencia

² Nuestra propuesta bilingüe acoge el antecedente de la *Declaración sobre el uso de las lenguas vernáculas en la educación* de la UNESCO, de 1953; pero discrepa sobre una de sus prescripciones importantes. En su actualización más reciente (UNESCO, 2003), los especialistas de la UNESCO insisten en un modelo programático anticuado, que deben haber corregido a la luz de los últimos 50 años de investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas. Mantienen un concepto de "etapas" respecto al uso de la L1 y la L2 en la escuela primaria: según su hipótesis la introducción de la segunda lengua como medio de la instrucción debe posponerse - la primera "etapa" consiste en instrucción exclusivamente en L1, "lengua materna" de los alumnos, seguida por el aprovechamiento de la L2 como medio de enseñanza sólo cuando alcancen un dominio suficiente en esta lengua (p. 32). Hace caso omiso de los avances en los campos del bilingüismo infantil y la educación bilingüe; sencillamente, la evidencia acumulada no apoya la idea de una separación rígida en etapas. Al contrario, el consenso actual recomienda una integración de contenido académico y aprendizaje lingüístico (integrar el uso de la L2 en las actividades escolares) que puede implementarse en los primeros años de la primaria en aquellas materias que se prestan a esta variante de "inmersión" (Brinton *et al.*, 2003; Echevarría & Graves, 2007; Snow, 2005).

lingüística en la lengua autóctona local, y probablemente menor en la LN, entre la población infantil. Habilidades discursivas avanzadas, que apoyan el desarrollo del alfabetismo académico, también forman parte de la tradición oral de las comunidades. Sin excepción, en estos casos, se transmiten y son objeto de reflexión por medio de la lengua indígena, y como tal entrarían en un programa de lenguaje escolar como herramienta ideal, precisamente porque favorecen el desarrollo de destrezas de comprensión y expresión avanzadas. Estas últimas, valga la redundancia, contribuyen a formar lectores y escritores. Su desarrollo, lógicamente, se beneficiaría (en términos de efectividad y eficiencia terminal) con la inclusión de la lengua indígena, la que probablemente entienden mejor los propios alumnos, en estos casos.

El fundamento conceptual para la hipótesis de la alfabetización en lengua indígena descansa sobre una elaboración y adaptación del modelo de la *proficiencia subyacente común* de Cummins (2000) para el contexto bilingüe peculiar de las comunidades indígenas (Hamel, 2008; Hamel & Francis, 2006). Muchas de las habilidades asociadas con el alfabetismo y el lenguaje académico en general dependen de conocimientos y mecanismos de procesamiento “subyacentes”. En el hablante bilingüe no corresponden (no “pertenecen”) ni a una lengua ni a la otra. Más bien, el bilingüe tiene acceso a estas habilidades en estructuras cognoscitivas “comunes” – compartidas entre las lenguas, metafóricamente hablando. Por ejemplo, la capacidad de procesar información compleja (en narrativas o en textos expositivos) se adquiere a partir de la experiencia con discursos elaborados y descontextualizados de tipo no conversacional. La experiencia pertinente podría haber estado disponible por medio de la primera lengua del bilingüe, a través de la enseñanza formal escolar, el contacto con la tradición oral de su cultura, o la lectura de

libros. Pero dichas destrezas de procesamiento, tales como las que se relacionan con la comprensión de lectura, se mantienen accesibles también por medio de la L2 cuando se presenta la oportunidad. Catalogaríamos como una excepción completamente atípica que un hablante bilingüe, con equivalente competencia gramatical en la L1 y la L2, contara con fuertes habilidades de comprensión en la primera, pero deficientes en la segunda. De igual forma, son “compartidas” algunas habilidades y destrezas entre el desempeño oral y escrito, independientemente de su origen, en la oralidad o en la escritura. Por cierto, es la razón por la cual suponemos, hipotéticamente, que las tradiciones narrativas de las comunidades se



El taller de escritura

pueden canalizar y aprovechar académicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Una consulta de los resultados empíricos de los estudios citados en esta sección sugiere que son compatibles con la propuesta bilingüe (3). Mientras los resultados nos llevan a no apoyar las alternativas (1) y (2), es importante subrayar que no son definitivos; y que se requieren estudios con diseños más completos (p. ej., procedimientos mejor controlados y de tipo experimental) para confirmar las hipótesis que favorecemos con base en nuestros datos preliminares y el estudio de investigaciones similares en otras comunidades. Al final, es posible que una u otra afirmación o predicción de la hipótesis

(3) carezca de sustento empírico, y que la propuesta bilingüe, tal como la hemos formulado, sufra una modificación importante. Tampoco es posible, a estas alturas con los datos disponibles, tanto de nuestro estudio como de otros similares, descartar todas las versiones de las propuestas alternativas (1) y (2), en particular alguna versión matizada de la (2). La serie de evaluaciones de la lectura, la escritura, la expresión narrativa y la reflexión metalingüística (medidas paralelas de desempeño en español y en náhuatl) que se aplicaron, nos llevó a afirmar que el concepto de acceso a una *proficiencia subyacente común* es válido para las circunstancias de bilingüismo lengua indígena/lengua nacional. O sea, su validez no está restringida a situaciones de bilingüismo donde la relación entre las lenguas se caracteriza por el equilibrio social. Siendo de naturaleza descriptiva y correlacional, los datos han producido resultados confiables, e indican áreas de averiguación fructífera para futuras investigaciones.

2. Nueva etapa

Confrontado el equipo de trabajo con nuevos indicios de desplazamiento del náhuatl en la región donde la investigación se concentró (indicios recientes desde hace pocos años que coinciden con el período del trabajo de campo – 1993 a la actualidad), se imprimió un cambio en las metas de la investigación. En respuesta a una petición por parte de informantes y colaboradores del proyecto, empezamos a inclinarnos hacia la documentación de la narrativa de tradición oral. Integramos los objetivos de recolección, transcripción y edición en un concepto global de “taller de escritura”³. Como hemos comprobado, la metodología del taller (Weber *et al.*, 2007) se presta a la ampliación hacia otros géneros (la poesía y la historia oral), hasta ahora recabados exclusivamente en lengua náhuatl. Al respecto, es importante subrayar que sería un error pensar en una exclusión de la segunda lengua de la comunidad, el español; más bien, las características de la muestra actual reflejan la costumbre, todavía vigente, de transmitir las tradiciones en lengua indígena. Llama la atención que la misma preferencia lingüística la expresan los

jóvenes poetas que se dedican al verso, género principal del próximo Taller de la Palabra en la Sierra de Tlaxcala, programado a celebrarse para el público en general.

La pérdida gradual de la lengua indígena y la expansión inexorable del monolingüismo en español en las comunidades de la Malintzin (o Malinche) merecen un estudio exhaustivo, en otra ocasión. Las tendencias son interesantes por su variación: San Pablo del Monte – antiguamente el pueblo de habla náhuatl más grande, ahora donde generalmente sólo lo habla la generación de tercera edad, en contraste con la comunidad cercana de San Isidro Buensuceso/San Miguel Canoa donde la erosión reciente sólo ha afectado a un 10 o 15% de la población. Un tratamiento de los complejos determinantes del desplazamiento y las posibilidades de rescate o revitalización rebasa con mucho el tema de este informe (Hinton, 2003; Mufwene, 2003; Penfield *et al.*, 2008). Basta constatar que la actual fase del trabajo de campo, concentrada en la recopilación y en el fomento de la creación literaria en lengua náhuatl, se inscribe dentro de esta fuerte tendencia histórica. Para aclarar, no planteamos, con la evidencia a nuestra disposición, ninguna hipótesis de relación causa-efecto (p. ej., positiva, hacia la conservación) respecto a las actividades del proyecto. Es importante reconocer que hasta la fecha las ciencias del lenguaje han aportado pocos datos confiables respecto a la eficacia de una u otra respuesta programática a la pérdida de las lenguas indígenas.

La convergencia de disciplinas en el equipo de trabajo recién formado también refleja la nueva concentración: lingüística aplicada (Francis, 2007, 2008), ciencias de la traducción y el análisis de la narrativa (Hadley, 2008, 2009), estudios poéticos (Johnson, 2008, 2010) y estudios de lengua náhuatl (Navarrete Gómez, 2009). El objeto central, de consenso operacional, se basa en la idea de recursos multilingües y multiculturales en la creación literaria (en nuestro caso concebida ampliamente para abarcar los géneros no escritos). Aprovecharlos en la composición promete, según la idea, ampliar el espacio de potencialidades y multiplicar las posibilidades creativas. En ese sentido uno de los integrantes

³ Remitimos al lector a los resultados iniciales de la recopilación, ahora disponibles en la página del recién formado “seminario”: <http://www4.nau.edu/seminario/>

del seminario/taller, joven músico de preparatoria quien se dedica en su tiempo libre a la poesía, comentó recientemente que por costumbre compone primero en español – huella de más de diez años de práctica en la escuela. Pero queda el verso inconcluso hasta que lo traduce al náhuatl (su L1). Explorar el alcance y la productividad del recurso interlingüístico/multicultural en la actual etapa exploratoria del proyecto – el lector atento ya lo ha notado – no está desligado del anterior concepto de habilidades compartidas (independientes del lenguaje y de los medios de expresión), accesibles por medio de canales diversos: primera lengua, segunda, vía escrita, no escrita. Adquirir y perfeccionar una técnica estilística poética o una destreza narrativa por la vía de uno de los cuatro cauces mencionados, no sólo coadyuva al desarrollo de la lengua (náhuatl, español, inglés...) o la modalidad (oral, escrita) ejercida en la actividad creativa. También construye, como vimos anteriormente, nuevas estructuras mentales de fondo “subyacentes”, rescatando el término de Cummins. La poética bilingüe, la narrativa en lengua náhuatl que cruza hacia el español (a modo de alternancia) y demás géneros estéticos que se sirven de estos útiles expresivos interlingüísticos, comprenden el objeto de estudio en el presente trayecto⁴.

3. Problemas de desarrollo lingüístico en circunstancias diferentes

Una instancia ejemplar de trabajo en equipo que ha reunido numerosos investigadores de diferentes campos, es el proyecto que apoya el surgimiento y desarrollo del Lenguaje de Señas Nicaragüense (LSN) (Morford, 2002; Morgan & Kegl, 2006; Senghas *et al.*, 2005). En los primeros años después del derrocamiento de la dictadura somocista, una nueva política educativa favoreció la aparición, por primera vez, de un creole del lenguaje de señas, el LSN, entre niños sordos internados en un programa de educación especial destinado a atenderlos. Lo interesante del caso era precisamente la autonomía que marcó el nacimiento/invencción del LSN – cabe señalar que la

enseñanza de un lenguaje de señas no figuró entre en los primeros objetivos del nuevo programa.

En los informes del proyecto, notamos una diversidad de posturas teóricas y acercamientos entre los participantes, desde perspectivas generativas sobre la creolización hasta interpretaciones que ponen mayor énfasis en teorías funcionalistas. Otros trabajos, por la naturaleza de su objeto de estudio, se abstienen de comprometerse en el debate acerca de los mecanismos de adquisición del lenguaje primario (respecto al LSN, la creación, sin instrucción, de un sistema gramatical completo a partir del contacto con un pidgin rudimentario). El proyecto representa un modelo de colaboración que ejemplifica el modelo organizativo esbozado en las secciones anteriores. En este caso, un consenso sobre la implementación de un programa de enseñanza basada en los requisitos fundamentales para el desarrollo integral del lenguaje infantil, y la primacía de un lenguaje de señas para la población sorda, conforma una plataforma común. Por cierto, no es casual nuestro interés en los actuales y futuros resultados del proyecto LSN. Vemos un paralelismo en el papel primordial que juega el uso de la lengua primaria en el desarrollo – la que por circunstancias adversas y ajenas hoy en día sigue estando negada a la mayoría de los niños sordos en el mundo. De manera diferente, pero analógica, el uso de las lenguas indígenas para los propósitos de expresión escrita y creación artística (como en las artes verbales no escritas) enfrenta limitaciones y adversidades no justificadas, en gran parte impuestas también por circunstancias externas.

En el momento de amarrar acuerdos sobre cuestiones de implementación, la misma coincidencia sobre estas disposiciones operacionales plantea una oportunidad interesante: nos lleva a tratar de explicar por qué fue posible llegar a un consenso, para luego aclarar la naturaleza precisa y esencial de las diferencias conceptuales todavía pendientes. De esta manera es posible desechar, o por lo menos subordinar, las discrepancias no esenciales y secundarias en el debate; es decir, comenzar la discusión con un inventario de posturas y principios sobre los cuales

⁴ Existe una larga tradición de poética bilingüe con raíces en la España medieval musulmana cuando las lenguas romances de Iberia aprovecharon con gran productividad, aparte del latino, los alfabetos hebreo y árabe, fenómeno ortográfico/literario conocido como la *aljamia*. Así, en la España multicultural de la época las lenguas y sus ortografías se enriquecieron mutuamente de una manera masiva (Girón-Negrón & Minervini, 2006). Esta interacción, a su vez, fomentó el desarrollo de todas las literaturas ibéricas.

existe consenso. La siguiente fase podría identificar un consenso preteórico específico donde coinciden criterios, aunque sustentados en diferentes hipótesis o conceptos. Por ejemplo, una convergencia de criterios existe sobre una política educativa que da prioridad al acceso más temprano posible al LSN para soslayar los efectos negativos del período crítico en la adquisición de la primera lengua. Aquí es importante señalar que la hipótesis de un período crítico en la segunda lengua es un problema de investigación separado e independiente (Francis, 2010). Luego, los investigadores se juntan para concentrarse *en esta coincidencia*, de aplicación, para intentar explicarla, a pesar de las diferencias de justificación teórica y aparte de la falta de coincidencia sobre aspectos operacionales en otros ámbitos. De esta manera el debate alrededor de conceptos fundamentales avanza por partes, sistemáticamente, con base en un reconocimiento de principios científicos y procedimientos metodológicos compartidos.

4. Evidencia y reflexión

En equipos de trabajo conformados por varios participantes, el problema de la evaluación y la interpretación de resultados ofrece diferentes opciones. La primera y más esencial requiere un informe que se apegue estrictamente a los datos generados por el estudio. Luego, en la discusión de sus alcances y su importancia, debe respetarse la misma norma. Nos preguntamos: ¿hasta dónde los resultados confirman o descartan expectativas, y cuáles resultados parciales son compatibles o no con una teoría promovida en investigaciones previas? Para muchos estudios, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, las consideraciones de claridad y concisión limitan la exposición (de esta manera estricta) a un repaso de los avances dictados por los resultados y a sugerencias para futuros trabajos que evitarían los defectos que se pudieron detectar.

El científico también rebasa los límites que los datos imponen, pensando en futuras investigaciones y en aplicaciones y hallazgos que hasta la fecha no ha podido contemplar en términos prácticos. Se pregunta: ¿adónde nos llevaría la investigación si tuviéramos otros factores para tomar en cuenta, o si dispusiéramos de métodos más poderosos (o más sensibles, según el caso)? Por lo general, queda evi-

dente al lector el traspase de este límite, y supone, junto con el autor, que han entrado en el ámbito de la especulación. Señalar explícitamente dónde comienza, dónde la interpretación se aparta de lo que pueden sustentar con seguridad los resultados empíricos, es responsabilidad del autor cuando no es evidente, y a veces cuando sí lo es.

Retomando el proyecto nicaragüense sobre la construcción del LSN, Morford (2002) nos da un ejemplo. En la conclusión de su artículo reflexiona sobre las implicaciones más amplias de los análisis realizados, específicamente sobre una teoría de la génesis del lenguaje. Contempla la posibilidad de que a la larga los estudios sobre la creación del lenguaje en poblaciones infantiles excepcionales arrojen luz sobre cuestiones relacionadas con el origen evolutivo del lenguaje, en nuestra especie. Lo hace, sin duda, a sabiendas de que ya ha entrado en un espacio de hipótesis donde ninguna de las conclusiones alcanzadas en el curso de su proyecto llegará a respaldar sus propuestas. Sin embargo, contribuye a una importante línea de teorización que, dicho sea de paso, se alimenta en su etapa actual de evidencia fragmentaria, lejana e indirecta. Investigaciones como el proyecto LSN están vinculadas a este tema por lógica; y entender la génesis del lenguaje en los niños nos conduce hacia pistas necesarias para el estudio de las facultades mentales que canalizan esta génesis. También nos conduce a preguntarnos cómo dichas facultades llegaron a formar parte de la constitución genética humana. Así, el aporte de la autora ayuda a marcar los pasos por venir en la conceptualización de un problema, que promete ser ardua y de largo desenvolvimiento.

De igual forma han salido del proyecto en Puebla y Tlaxcala reflexiones sobre cuestiones científicas que nuestros resultados limitados nos invitaron a considerar. Paralelamente a las especulaciones de Morford, la misma curiosidad se despertó acerca de la naturaleza de las facultades cognoscitivas que sustentan la creatividad narrativa y las competencias ligadas a otros géneros literarios. Los resultados de nuestra evaluación sobre la habilidad narrativa (ver Sección 1), entre una amplia muestra de niños y adultos, nos recordaron que sus fundamentos esenciales están disponibles universalmente en todos los individuos (salvo en los casos de severa discapacidad), y en todas las culturas sin excepción. El problema

que se presenta, entonces, nos lleva a una reflexión acerca de las bases constitutivas y universales de la capacidad narrativa:

- ¿En qué consiste la “facultad narrativa”, o red de módulos y conexiones que apoya la habilidad narrativa, componente a su vez de la *proficiencia subyacente común*?
- ¿Es autónoma y encapsulada, respecto a su estructura mental, o es una expresión de las capacidades intelectuales generales no especializadas?
- ¿Cómo podría haber tomado forma en la evolución de la mente, junto con las otras facultades y habilidades? – cuestión que examina detenidamente Scalise Sugiyama (2008).

Pero una vez más cabe subrayar que ningún dato del estudio (ni de la etapa anterior, ni de

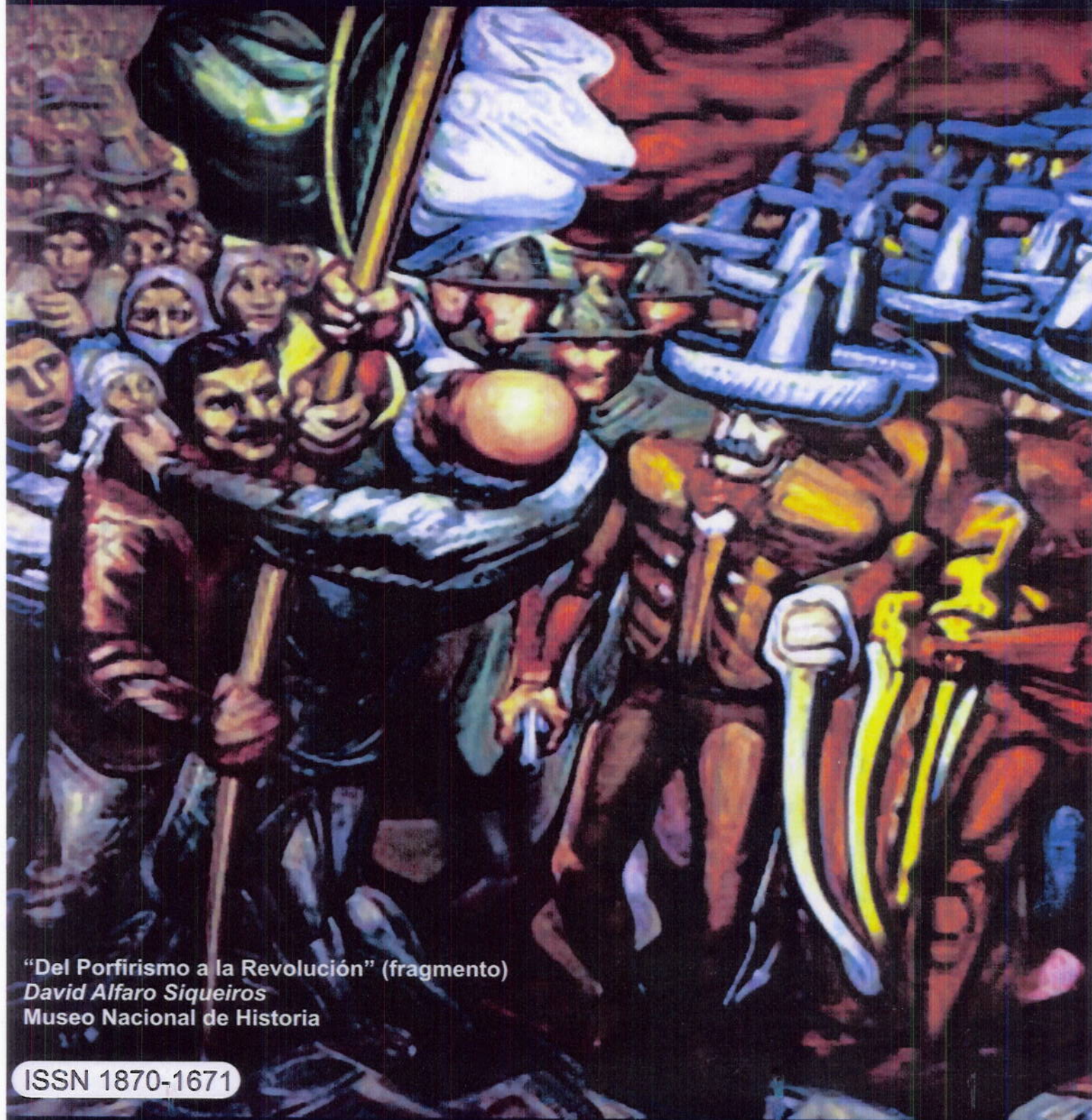
la presente) brindará una respuesta empírica a estas preguntas, y es preciso señalar sin ambigüedad esta limitación. En la ciencia nunca tomamos tales limitaciones como defecto; al contrario, es allí donde radica la precisión; y la especulación verdaderamente útil procede de la manera más cautelosa posible. En apariencia caemos en una paradoja: aunque proceda independizándose de un banco de datos en particular, esta clase de reflexión debe remitirse atenta y continuamente a la evidencia empírica generada en los campos de investigación por los cuales se dirige. Todo lo anterior se presenta como solución parcial a la situación de divergencia de marcos conceptuales en los cuerpos investigativos. La confrontación entre interpretaciones divergentes y entre razonamientos no inmediatamente verificables, retroalimenta la experimentación controlada, la observación naturalista y demás procedimientos científicos; y así avanzamos, agradecidos por todos los aportes de buena fe. ■

Referencias

- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 210-223.
- Brinton, D.; Snow, M. & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et Société*, 116, 29-49. (suprimido, porque no se cita en el texto)
- Echevarría, J. & Graves, A. (2007). *Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Girón-Negrón, L. & Minervini, L. (2006). *Las coplas de Yosef: Entre la Biblia y el Midrash en la poesía judeoespañola*. Editorial Gredos, Madrid.
- Francis, N. (2007). A proposal for research on self-correction: Opportunities for studying the role of negative evidence in second language writing. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, 10, 43-60. <http://jan.ucc.nau.edu/nf4/Bilingualism/Selfcorrection%20in%20L2.pdf>
- Francis, N. (2008). Integration of language and content learning: Research advances. In Leung, Y.-N. & Chang, H. (Eds.), *Selected Papers from the Seventeenth International Symposium on English Teaching* (pp. 343-354). Taipei: English Teachers Association. <http://jan.ucc.nau.edu/nf4/Bilingualism/ETA2008Francis.pdf>
- Francis, N. (2010). Imbalances in bilingual development: A key to understanding the faculty of language. *Language Sciences* (en prensa, V. 32).
- Francis, N. & Navarrete Gómez, P.R. (2009). Documentation and language learning: Separate agendas or complementary tasks? *Language Documentation and Conservation*, 3, 176-191. <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/4438/1/francis.pdf>

- Hadley, S. (2008). La literatura bilingüe náhuatl-español: Un espacio de convivencia entre dos idiomas. In L. González & P. Hernández (eds.), *Actas del III Congreso Internacional 'El Español, Lengua de Traducción, ' - Traducción, Contacto y Contagio* (pp. 419-438). Puebla: BUAP. <http://www4.nau.edu/seminario/LiteraturaBilingüe.pdf>
- Hadley, S. (2009). Review of Cuentos Nahuatl de la Malintzin. *Nahua Newsletter*, 46, 11-14. <http://www.nahuanewsletter.org/narchive/newsletters/Nahua46-47.pdf>
- Hamel, R. E. (1996). The inroads of literacy in the Hñähñü communities of Central Mexico. *International Journal of the Sociology of Language*, 119, 13-41.
- Hamel, R. E. (2008). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. In J. Cummins & N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 5* (pp. 311-322). New York: Springer.
- Hamel, R. E. & Francis, N. (2006). The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 19, 171-188.
- Hinton, L. (2003). Language revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 44-57.
- Johnson, K. (2008). *Homage to the last avant-garde*. Shearsman Books.
- Johnson, K. (2010). Some thoughts on Araki Yasusada and the author. *Wag's Review*, 6, 125-136 http://www.wagsrevue.com/Issue_6/
- Morford, J. P. (2002). Why does exposure to language matter? In T. Givón & B. Malle (eds.), *The evolution of language from pre-language* (pp. 329-341). Amsterdam: John Benjamins.
- Morgan, G. and Kegl, J. (2006). Nicaraguan Sign Language and Theory of Mind: The issue of critical periods and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 811-819.
- Mufwene, S. (2003). Language endangerment: What have pride and prestige have to do with it? In B. Joseph, J. DeStefano, N. Jacobs & I. Lehiste (eds.), *When languages collide: Perspectives on language conflict, language competition, and language coexistence* (pp. 324-346). Columbus: Ohio State University Press.
- Navarrete Gómez, Pablo Rogelio (2009). *Cuentos náhuatl de la Malintzin*. San Miguel Canoa, Puebla: Seminario de Estudios Modernos y de Cultura Acal-lan. <http://www4.nau.edu/seminario/Antologia.pdf>
- Penfield, S.; Serratos, A.; Tucker, B.; Flores, A.; Harpe, G.; Hill, J. & Vasquez, N. (2008). Community collaborations: best practices for North American indigenous language documentation. *International Journal of the Sociology of Language*, 191, 187-202.
- Scalise Sugiyama, M. (2008). Narrative as social mapping, case study: The trickster genre and the free rider problem. *Ometeca*, 12, 24-42.
- Senghas, R.; Senghas, A. & Pyers, J. (2005). The emergence of Nicaraguan Sign Language: Questions of development, acquisition, and evolution. In J. Langer, S. Parker & C. Milbrath (eds.), *Biology and knowledge revisited: From neurogenesis to psychogenesis* (pp. 287-306). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Snow, M.A. (2005). A model of academic literacy for integrated language and content instruction. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 693-712). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. París: Naciones Unidas.
- Weber, D.; Wroge, D. & Yoder, J. (2007). Writers' workshops: A strategy for developing indigenous writers. *Language Documentation and Conservation*, 1, 77-93. <http://hdl.handle.net/10125/1728>

LENGUAS **EN** CONTEXTO



“Del Porfirismo a la Revolución” (fragmento)
David Alfaro Siqueiros
Museo Nacional de Historia

ISSN 1870-1671

No. 7 Otoño de 2010

Revista de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla