Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 342-358, out./dez. 2013.....http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p342

MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE*

MULTILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

MULTILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION

Nicanor Rebolledo Recéndiz**
María del Pilar Miguez Fernández***
Universidad Pedagógica Nacional – UPN, Ciudad de México, MX

RESUMO: Este trabalho organiza a pesquisa sobre educação bilíngue de línguas indígenas-espanhol produzida durante a década de 2002-2011 no México, em três eixos: línguas indígenas e educação, ensino bilíngue e educação bilíngue, e políticas linguísticas. Nesse período, a pesquisa se expande, novas abordagens teóricas aparecem e surgem questionamentos às velhas tradições da linguística descritiva. Também se revelam novos temas e uma diversificação nas metodologias de pesquisa. A relação entre línguas indígenas e educação compreende estudos sobre cosmovisão e línguas; a seção sobre ensino bilíngue e educação bilíngue introduz enfoques pedagógicos e experiências em escolas indígenas bilíngues; a terceira seção, sobre políticas linguísticas, compreende discussões sobre ideologias da linguagem que influenciam a educação e as discussões sobre as normas ortográficas das línguas indígenas e suas relações com a educação.
PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo; educação; línguas indígenas; revitalização linguística; ideologias da linguagem.

RESUMEN: El trabajo organiza la investigación sobre educación bilingüe de lenguas indígenas-español producida durante la década 2002-2011 en México, en tres ejes: lenguas indígenas y educación, enseñanza bilingüe y educación bilingüe, y políticas lingüísticas. En el periodo se expande la investigación, aparecen nuevas posturas teóricas y surgen cuestionamientos a las viejas tradiciones de la lingüística descriptiva. También se revelan nuevos temas y una diversificación en las metodologías de investigación. La relación entre lenguas indígenas y educación comprende estudios sobre cosmovisión y lenguas; el apartado sobre enseñanza bilingüe y educación bilingüe, introduce enfoques pedagógicos y experiencias en escuelas indígenas bilingües; el tercer apartado sobre políticas lingüísticas comprende discusiones sobre ideologías del lenguaje que influyen en la educación, y discusiones sobre las normas ortográficas de las lenguas indígenas y sus relaciones con la educación.
PALABRAS-CLAVE: bilingüismo; educación; lenguas indígenas; revitalización lingüística; ideologías del lenguaje.

ABSTRACT: This work organized the research of bilingual education in indigenous languages-Spanish produced during the decade 2002-2011 in Mexico, in three areas: indigenous languages and education, bilingual teaching and bilingual education, and language policy. In the period expanded research, emerged reviews to the old traditions of descriptive linguistics. Also reveal new topics and diversification in research methodologies. The relationship between indigenous languages and education includes studies on worldview and language; the section on bilingual teaching and bilingual education, introduces pedagogical approaches and experiences in bilingual indigenous schools; the third section on language policies includes discussions on ideologies of language that influence education, and discussions about the spelling rules of indigenous languages and their relation to education.
KEYWORDS: bilingualism; education; indigenous languages; language revitalization; language ideologies.

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene un doble propósito: a) organizar el conjunto de la investigación educativa producida a lo largo del periodo 2002-2011, englobada en la problemática de las lenguas indígenas y el español en la educación mexicana, que aparecen en diversos formatos: publicaciones, libros, artículos, ensayos, tesis de posgrado, material didáctico, impresiones y plataformas digitales, y b) reflexionar sobre los paradigmas, avances y perspectivas más amplias de la educación intercultural bilingüe (EIB) en México durante este periodo. Debido al espacio, no incluimos los estudios sobre lenguas extranjeras.

---

* El presente trabajo fue publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en 2013.

** Realizó el trabajo durante una estancia como profesor visitante en el PPGAS de la Universidade Federal de Santa Catarina, con una bolsa de pesquisador senior CAPES-Brasil 2011-2012. Es profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, en México. Email: nrebolle@upn.mx.

*** Realizó el trabajo durante la estancia posdoctoral en el Programa de Pós-Graduação de Antropología Social (PPGAS) de la Universidade Federal de Santa Catarina, en periodo año sabático otorgado en 2012 por la Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que es profesora investigadora. Email: pilarm17@gmail.com.

Los objetivos son, en primer lugar, identificar y organizar el material a fin de construir una clasificación apropiada para una lectura puntual del estado del conocimiento; en segundo, analizar las diversas posturas teóricas que permean de forma evidente diversas prácticas de lenguaje en las escuelas. Ambos buscan ofrecer un panorama del desarrollo, aportes y perspectivas del abanico de investigaciones referidas a las lenguas indígenas nacionales en la educación, en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La propuesta constituye ante todo una reelaboración de los planteamientos a fin de ubicarlos dentro de este campo, en el cual se involucran interpretaciones y distorsiones inevitables, evidentes desde el momento en que nos proponemos construir una clasificación y tratamos de enunciar las diferentes temáticas utilizando nuestras propias categorías.

La gama de trabajos identificados se inscribe en una amplia perspectiva construida alrededor del desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB). En la última década, ésta conquistó una dimensión institucional significativa, la cual se tradujo en nuevas bases jurídicas, así como en la reorientación de la educación indígena y la apertura de nuevos programas educativos interculturales de nivel medio y superior, indígenas y no indígenas, ostensiblemente diferenciados, tanto en sus concepciones filosóficas como en los niveles de desarrollo institucional. Esta situación, sin duda, nutrió la reflexión y abrió nuevos caminos a la investigación educativa[1].

El despliegue de la perspectiva de la EIB, en lo que se refiere al desarrollo de programas como a la producción científica propiamente dicha, aporta una pista para mapear las principales preocupaciones de los investigadores, además de ubicar los principales temas relacionados con las lenguas indígenas en la educación, no sin advertir la difícil tarea de localizar las fuentes principales y el área en la cual clasificarlas sin hacer recortes forzados, debido a un evidente crecimiento y una expansión clara del campo hacia otras áreas disciplinarias, distintas a las tradicionales, y hacia nuevos temas. Un primer indicador de crecimiento y expansión es, sin duda, el surgimiento, en especial, de nuevos investigadores educativos, lingüistas, educadores y antropólogos, dedicados a las lenguas indígenas y la educación, esparcidos en los más variados centros de investigación. Los programas de posgrado dirigidos a formar investigadores de las lenguas amerindias han contribuido ciertamente a esta expansión y crecimiento (MARTÍNEZ, 2011)[2].

Comparada con la década anterior, la producción en torno a las lenguas indígenas en la educación ha sido prolífica y abierta a una variedad de temas, por lo que no ha sido fácil construir unidades de análisis. Sin embargo, debido a la necesidad de una presentación de mayor coherencia, hemos organizado nuestro texto siguiendo tres grandes ejes articuladores:

1) Lenguas indígenas y educación (abarca el análisis sobre la relación lengua indígena-cultura).

2) Enseñanza y educación bilingüe (comprende el aprendizaje de lectura y escritura, alfabetización, desarrollo curricular, metodologías de enseñanza bilingüe, bilingüismo y cognición).

3) Políticas lingüísticas (planificación del lenguaje en la educación indígena y políticas trasnacionales; estatus, difusión y revitalización de las lenguas indígenas).

2 LENGUAS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Encontramos una variedad de trabajos novedosos, muy ligados a debates específicos centrados en la relación entre lenguas indígenas, cultura y educación o, mejor aún, entre lenguas indígenas y cosmovisión (LENKERSDORF, 2002; DE LEÓN, 2005), lengua y *comunalidad* (MALDONADO, 2002, 2010; CABALLERO 2002, 2009), lengua y cultura (DÍAZ COUDER, 2010; PAOLI, 2003) y lengua y educación (MUÑOZ, 2010; PODESTÁ, 2004). Lo novedoso de tales discusiones radica en poner al día viejas

[1] Véase el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se creó en 2001 y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), en 2003.

[2] Se abrieron varios programas de formación profesional durante esta década; el apoyo por medio de becas y estímulos de la Fundación Ford incrementó el ingreso de estudiantes indígenas. En el caso del programa de Maestría en Lingüística Indioamericana en el ciesas, ha posgraduado a 150 estudiantes y titulado a 90 (MARTÍNEZ, 2011, p. 259). El número de egresados de las licenciaturas en las universidades interculturales y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se incrementó considerablemente. En 2011 la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) abrió una Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, con énfasis en la investigación lingüística aplicada a la educación, lo que indica un importante aumento de investigadores en este campo.

discusiones que, sin repetirlas y encajonarlas en los viejos paradigmas culturalistas (relativismo cultural y lingüístico), aportan nuevos elementos para el análisis de la realidad actual.

2.1 Lengua y cultura

En primer lugar, es posible mencionar algunas discusiones referidas a la relación lengua-cultura que Díaz Couder (2010) pone sobre la mesa, las cuales se remontan a la polémica iniciada en la década de 1940 por Edward Sapir (1884-1939) sobre esta relación, que posteriormente dio como resultado el concepto de *relatividad lingüística* desarrollado por Benjamin Lee Whorf (1897-1941), generalizada a lo largo del tiempo como la hipótesis Sapir-Whorf; según la cual las lenguas determinan inconscientemente las cosmovisiones. Aunque la hipótesis Sapir-Whorf cayó en desuso debido a las críticas de muchos estudiosos contemporáneos; en la actualidad este relativismo cultural, al parecer, se mantiene vigente con nuevos elementos a la vista.

La diferencia del relativismo cultural heredado de Franz Boas y Benjamin Whorf respecto al nuevo relativismo cultural vigente radica en que este último estudia las situaciones particulares emergentes de las interacciones cotidianas, no como categorías mentales preestablecidas sino como sistemas de pensamiento originados en las interacciones sociales y prácticas comunicativas. Tales discusiones se analizan en la óptica que sostiene una concepción no universalista ni particularista y demuestra que son amparadas en la etnografía de la comunicación, cuya versión más reciente surge de la antropología cognitiva y de la simbólica.

Hoy en día las discusiones sobre la relación lengua-cultura, más que reeditar el relativismo cultural y lingüístico de Sapir-Worf, muestran un propósito muy evidente: la tendencia a esclarecer el significado más amplio que adoptan los conceptos *intercultural* y *multicultural* en los discursos educativos. Son polémicas que, sin anteponerse de manera radical a las viejas concepciones culturalistas, tratan de construir una visión crítica sobre las culturas en plural y, al mismo tiempo, tratan de advertir sobre los peligros acechantes del esencialismo y del determinismo cultural en las elaboraciones teóricas y las nuevas conceptualizaciones sobre las identidades culturales. Como se puede observar, sus bases críticas no buscan sustento ni en el universalismo ni tampoco en el relativismo, sino más bien en la capacidad de construir diálogos y en la necesidad de formular "una relación política entre comunidades culturales distintas, sustentada en el principio ético de respeto y reconocimiento recíproco de las distintas comunidades culturales" (DÍAZ COUDER, 2010, p. 39).

En segundo lugar, hemos identificado una perspectiva de análisis que relaciona las lenguas con la cosmovisión. Las lenguas indígenas tienen su cosmovisión, escribe Carlos Lenkersdorf en *Filosofar en clave tojolabal* (2002), un texto dedicado por entero a mostrar por medio de los eslabones de la cosmovisión tojolabal la estrecha relación entre lengua y cultura. Lenkersdorf apunta que los idiomas indígenas poseen palabras fundamentales, en varios sentidos estas palabras consideradas palabras-clave corresponden a la cosmovisión de un determinado pueblo; así, entre los tojolabales la palabra-clave *nosotros (tik)* da cuenta de todo cuanto sucede en la vida diaria, determina la textura del hablar, pensar y actuar, a la vez que explica el sentido más profundo de la cultura tojolabal (LENKERSDORF, 2002, p. 12). Los idiomas indígenas como el tojolabal contienen en sí mismos cosmovisiones que explican las estructuras lingüísticas, las expresiones idiomáticas y formas de ser de una comunidad. La palabra-clave *nosotros*, encontrada por Lenkersdorf entre los tseltales y tojolabales, representa un conjunto que integra en un todo orgánico a los miembros de la comunidad, en la que cada uno habla de *nosotros* sin perder la individualidad y, en paralelo, se trasforma en *una voz nosótrica.* Apoyado en investigaciones anteriores de Lourdes de León (2005) sobre la adquisición de la lengua materna en niños tzotziles, Lenkersdorf sostiene que éstos usan formas verbales y no substantivos en la construcción de sus primeras palabras; además él observa que *tik* constituye la primera palabra en la infancia. Esto explica que la educación *nosótrica* largamente argumentada en el citado texto sea entre los tojolabales, una vivencia y un atrayente pedagógico del *nosotros.*

En tercer lugar, situamos una serie de estudios sobre la *comunalidad* y la relación que guarda con la lengua y la educación. Si bien aquella es un viejo tema inscrito en investigaciones etnopolíticas, algunos investigadores como Maldonado (2002, 2010) y Caballero (2002, 2009) otorgan un lugar central tanto en sus investigaciones como en los programas encaminados a revitalizar las culturas y lenguas de algunos pueblos indígenas del estado de Oaxaca. La *comunalidad*, al igual que la educación *nosótrica* referida, articula

una relación específica entre lengua-educación-cultura. La oralidad de las lenguas indígenas es una forma de organización social, que juntas constituyen la unidad esencial, pues por medio de ellas se puede ver cristalizado el mantenimiento de la identidad y defensa de la comunalidad.

Maldonado (2002, p. 23) argumenta que la lengua es el vehículo principal de todas las relaciones que establecen los hombres entre sí y con las fuerzas naturales y sobrenaturales, la cual tiene dos tipos de código: oral y escrito. Todo ello indica que la lengua oral, además de ser un medio de comunicación verbal y una forma de trasmisión cultural, define la organización social de los hablantes de una comunidad. A diferencia de la escritura, que supone un proceso desigual y diferenciado en su adquisición, la lengua oral posibilita el acceso igualitario de los bienes culturales de una comunidad y controla socialmente el uso colectivo.

La lengua constituye uno de los ejes de la *comunalidad*; mediante ella se construyen los conocimientos y se organiza la vida de la comunidad, se tejen las relaciones con el exterior y se construye la identidad de los pueblos indígenas (CABALLERO, 2009). La lengua oral ha sido vital en el mantenimiento de la memoria, mientras que la lengua escrita sirve a las comunidades para establecer una relación dinámica con el exterior. Para este autor, por medio de la escritura se están abriendo nuevas puertas a la trasformación de las relaciones de sometimiento colonial y creando relaciones interculturales justas.

Dentro de estas reflexiones cabe mencionar el trabajo de Mijangos y Romero (2008), donde se utiliza el concepto de *artefacto cultural* de Michel Cole para buscar dentro de los procesos educativos de los mayas de Yucatán las conexiones entre cultura-lengua-educación. Sus explicaciones muestran el poderoso efecto de la cultura local frente a la enseñanza del español en la escuela, donde a pesar de que los estudiantes mayahablantes son instruidos en español, tienden a una mayor frecuencia de uso del maya, en comparación con el español, 64.49 y 35.53%, respectivamente.

La investigación de Paoli Bolio (2003) entre los tseltales muestra otro ángulo de análisis en los estudios sobre la relación cultura-lengua, en cuanto a que explora el lenguaje infantil desde una perspectiva sociolingüística; su estudio lo lleva a suponer que en las formas del habla tseltal se encuentra muchas claves de socialización, educación y valores, en ellas podemos encontrar el significado del juego y el trabajo, y la manera como los niños construyen la autonomía y la libertad. El lenguaje de los niños tseltales es un elemento que permite una aproximación a las reglas y normas con las que los actores definen formalmente el ámbito de sentido y el contexto de legitimidad. Los usos del lenguaje, por ejemplo de los términos, constituyen un importante instrumento con el cual es posible comprender aquello que Paoli Bolio denomina los *ámbitos de sentido* y los *contextos de legitimidad*, éstos constituyen el marco general de la cultura tseltal.

Por último, el trabajo de Podestá (2004, 2007) ofrece una contribución importante a esta área que hemos delimitado como campo de estudio sobre la relación lengua-cultura. Apoyada en la Antropología, la Psicología social y la Sociolingüística, explora los nexos entre lengua, cultura y representación social, aportando una metodología *comunicativa*, dirigida a desarrollar la educación intercultural. La representación de las experiencias colectivas expresadas en álbumes sirve para acercarse a procesos no sólo de *creación* y *autoría*, sino también para generar, por medio del diálogo, interaprendizaje entre niños y niñas nahuas ubicados en diferentes espacios de un paisaje intercultural contiguo. El diálogo como género discursivo puede aportar una pedagogía, en tanto que usa las prácticas dialógicas de intercambio para estimular los procesos de autorrealización y aprendizaje. Su propuesta metodológica apunta a la necesidad de construir marcos de interacción y considerar la representación social como la producción humana de lugares y espacios, donde los intercambios comunicativos permiten la reflexión y ordenación coherente de la cultura y la lengua.

3 ENSEÑANZA DE LENGUAS Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Un segundo tema muy recurrente en la investigación educativa relacionada con este campo consiste en la enseñanza y educación bilingüe, la cual muestra que las lenguas indígenas y el español pasaron a ser consideradas un área especialmente crítica en la educación básica, ligada a altos índices de fracaso escolar. Incluso, podríamos indicar que las investigaciones realizadas tienden a considerar este fracaso como lingüístico, en especial en aquellos trabajos que colocan la mirada en los aspectos lingüísticos y factores

vinculados a la enseñanza del español como segunda lengua, además de la formación bilingüe de los profesores y los materiales de lectura en lenguas indígenas.

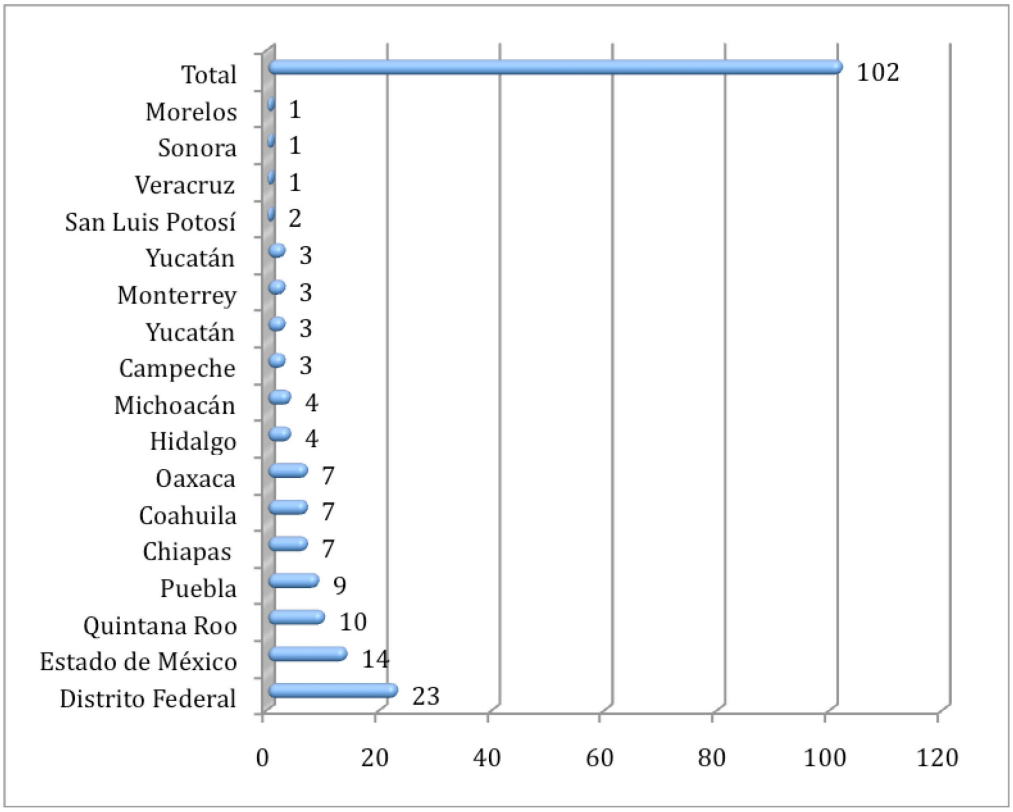
3.1 Enseñanza de lenguas indígenas

Observamos que dentro de este bloque temático los investigadores muestran un mayor interés sobre las metodologías de enseñanza de lenguas y la lengua misma como asignatura, un poco más que sobre usos y funciones sociales de éstas en la educación. Cuando revisamos la literatura, encontramos un creciente número de cursos y propuestas de enseñanza de lenguas indígenas (LI), que revelan ante todo un marcado interés por la difusión y revitalización de éstas. Algunos trabajos que mencionaremos a continuación tienen por objeto difundir y revitalizar las LI, mientras que otros buscan impactar el subsistema de educación indígena con la producción de materiales de lectura en LI y la aplicación de diversos recursos multimedia, de manera que puedan ser retomados como referentes o convertidos en materiales nacionales para el profesorado.

Varios de estos trabajos remiten a casos concretos de instituciones, escuelas secundarias, bachilleratos, universidades y asociaciones indígenas de diferentes entidades, donde se describen experiencias sobre cursos de enseñanza de LI con diversos fines (por ejemplo, *Diplomado en Lengua y cultura tseltal, y lengua nacional, experiencia escrita* por Ruiz Galindo Terrazas (2006), o *Bases para la Escritura de tu´un savi*, material producido por la Academia de la Lengua Mixteca en 2007).

En el inventario que elaboró el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2010, se puede observar el registro de 102 cursos en 16 entidades del país[3]. En la Tabla 1 se añade el inventario del INALI.

Gráfica 1 - Número de cursos de lenguas indígenas



Fuente: elaboración propia con base en INALI (2010).

Por otra parte, hemos obtenido información directa de profesores sobre otros cursos no registrados en el inventario del INALI, que se imparte en las instituciones y organizaciones que a continuación se detalla

[3] Véase la página web: http://www.inali.gob.mx/pdf/TI_directorio_li.pdf.

Tabla 1 - Número de cursos de lenguas indígenas no registrados

Entidad	Institución/Organización	Número
Distrito Federal	Delegación Milpa Alta	1
	Delegación Xochimilco	1
	Universidad Pedagógica Nacional	3
	Escuela Nacional de Antropología e Historia	2
	Universidad Iberoamericana	1
	Universidad de la Ciudad de México	1
Hidalgo	Ixmiquilpan	1
	Pachuca	1
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	1
Chiapas	San Cristóbal de Las Casas	1
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	1
Guadalajara	Universidad de Guadalajara	1
Morelia	Universidad Indígena del Estado de Michoacán	1
San Luis Potosí	Universidad Comunitaria Campus Tamuin	1
Guerrero	Chilpancingo	1
Puebla	Cuetzalan	1
Yucatán	Mérida	1
Campeche	Chetumal	1

Fuente: INALI, 2010

Destacamos, por otra parte, algunos cursos diseñados parautilizar materiales multimedia y plataformas digitales, como el material del Curso Multimedia Trilingüe *Todos Hablamos hñähñö (hñähñö-español-inglés)* (HEKKING, 2003) y la *Plataforma Yaak* (HEKKING, 2010), ambos para la enseñanza del otomí. Los *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural* (VILLAVICENCIO; SALGADO, 2010); los materiales audiovisuales, audiolibros, videos y una web interactiva: http//kokone.com.mx (FLORES FARFÁN, 2009); el Modelo Etnosemiótico para introducir objetos de aprendizaje multimedia en el proceso de alfabetización en la lengua zapoteca (GARCÍA; PACHECO; RUIZ, 2011). A diferencia de los cursos anteriores, éstos tienen la característica de haberse perfilado tomando como base sus propias investigaciones lingüísticas.

Es evidente que la preocupación central de los cursos referidos consiste en desarrollar habilidades de escritura y lectura en las LI y, por tanto, encontrar estrategias metodológicas eficaces de enseñanza; con esto indicamos que las ofertas no conceden demasiada importancia a la situación social de las lenguas, sino que más bien se enfocan a la enseñanza de la escritura (en la estandarización de los alfabetos), lectura, producción e interpretación de textos y, sobre todo, a la difusión. Gran parte de estas propuestas parte de investigaciones etnolingüísticas previas, siguiendo la tradición de la lingüística descriptiva, dedicada casi en exclusiva al análisis gramatical, las dimensiones morfosintácticas y léxicas de las LI. Sin embargo, es notable la aparición de críticas a esta perspectiva descriptiva de la lingüística y de nuevas líneas de investigación inspiradas en los enfoques comunicativos y en la sociolingüística, así como en otro tipo de análisis asociado con la comprensión de los fenómenos del lenguaje y su relación con educación y cultura, el vínculo entre lengua y sociedad, adquisición de las lenguas, procesos pedagógico-políticos implicados en la enseñanza formal de las lenguas indígenas y el español, el control social ejercido por las ideologías vinculadas con los discursos educativos (planificación del lenguaje), desplazamiento y conflicto lingüístico, lenguas en riesgo y revitalización (FLORES FARFÁN, 2009).

Ciertamente, aunque algunos enfoques propician reflexiones sobre la lengua y centran su atención en los aspectos lingüísticos (morfosintácticos), la escritura (alfabetización) y los métodos de enseñanza (gramáticas pedagógicas), no toman en cuenta los aspectos culturales e interculturales para el desarrollo de la oralidad y la planificación lingüística, tampoco estudian la relación entre oralidad y escritura en la perspectiva de alfabetización (KALMAN, 2004, 2008), ni el desarrollo oral de la lengua materna en situaciones de aprendizaje escolar de niños y niñas bilingües (LÓPEZ, 2008).

Dentro de este gran grupo de programas y cursos, se pueden incluir también los Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena (PCALI), publicados en 2008[4], donde la LI se considera una asignatura y, ante todo, se plantea como "objeto de estudio, reflexión y análisis para promover el desarrollo del lenguaje y educar la lengua a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, en diversos ámbitos de la vida social" (DGEI, 2008, p. 5). Desde luego, se trata de lineamientos oficiales elaborados para la enseñanza de la LI en educación indígena, cuyo objetivo consiste en preservar las funciones de las lenguas indígenas en la vida social y propiciar en niños y niñas indígenas la reflexión sobre sus idiomas, a fin de desarrollar por esta vía los usos del lenguaje y mejorar el desempeño académico. Se fundamentan en el enfoque comunicativo adoptado por la SEP (DGEI) para enseñar el idioma en la educación básica, según el cual "la lengua es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas…" (SEP, 2008, p. 9).

Por un lado, los PCALI pretenden establecer las líneas oficiales para diversificar la educación bilingüe y fijar un currículo genérico dirigido a la diversidad lingüística en el desarrollo de los programas de educación indígena. Por otro, tratan de explicitar el enfoque pedagógico, apuntando que la reflexión sobre la lengua es una tarea central en la enseñanza y sugieren que los profesores de educación indígena se apeguen a él.

3.2 Educación bilingüe

En realidad, los trabajos específicos que se pueden identificar dentro de las investigaciones en educación bilingüe propiamente dicha son sumamente escasos y todavía más aquellos dedicados a establecer distinciones teórico-conceptuales sobre la enseñanza y educación bilingüe, situación que sin duda revela el gran hueco que aún prevalece en la investigación educativa. En este sentido, entre las que hemos identificado, sobresalen las orientadas a realizar diagnósticos sobre la educación indígena y, en particular, sobre el fracaso de los estudiantes bilingües en el aprendizaje del español como segunda lengua. En su mayoría, estos trabajos enfocan su interés en la crítica a los modelos de alfabetización y enseñanza directa del español (castellanización), los cuales subsisten hoy en día en numerosas prácticas pedagógicas de las escuelas indígenas (BARRIGA VILLANUEVA, 2010; FLORES FARFÁN, 2009; HAMEL et. al., 2004; MUÑOZ, 2006). Otros trabajos que es posible incluir en esta misma línea se caracterizan por describir experiencias regionales en la enseñanza de lenguas indígenas y se proponen como objetivo transformar las desigualdades en el uso de ellas dentro de las escuelas (ESTRADA, 2006; LÓPEZ, 2008; ROSS, 2005; VÁZQUEZ, 2011). Un trabajo novedoso sobre la evaluación del rendimiento académico de estudiantes bilingües de español-inglés es el que ha desarrollado De la Garza (2009) en escuelas de Estados Unidos.

Es evidente que la educación bilingüe aparece esbozada en la literatura como un concepto demasiado laxo; es utilizado por los autores para referirse profusamente a programas de educación indígena encargados de promover la instrucción en español y el uso *puente* de lenguas indígenas (castellanización) en la educación escolar (BARRIGA VILLANUEVA, 2010; FLORES FARFÁN, 2009; HAMEL et al., 2004; VILLAVICENCIO, 2009; VILLAVICENCIO; SALGADO, 2010), menos a menudo se enuncia este mismo concepto cuando se abordan los programas de enseñanza de lenguas extranjeras (TERBORG; GARCÍA, 2006; SMITH, 2006; ZIMMERMANN, 2006a, 2006b) o bien cuando se refieren a la educación bilingüe ofrecida en colegios privados, es decir, la que incorpora la enseñanza de lenguas de prestigio: lenguas dominantes/trasnacionales (SMITH, 2006).

De acuerdo con la tradición teórica de este campo, el concepto *educación bilingüe* se refiere a una variedad de programas destinados a impulsar la enseñanza y formación académica en una o varias lenguas. En la EIB se propone un abordaje interdisciplinar y transdisciplinar, se busca la construcción de puentes que puedan entrelazar las diferentes culturas, lenguas y conocimientos, afirmando la importancia de sus peculiaridades y su complementariedad. En este reconocimiento de la igualdad de saberes, las lenguas se advierten como fuentes de saber, la diversidad lingüística se refiere a la diversidad de conocimientos (REBOLLEDO, 2007). Se reconoce que el concepto de EIB es mucho más amplio, que abarca la enseñanza de lenguas como área de conocimiento, así como otros saberes académicos integrados al currículo (véase la definición de Colin Baker

[4] "En este documento se establecen los parámetros curriculares para la creación de la asignatura de lengua indígena, los cuales especifican los contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoques y orientaciones didácticas. Es importante distinguir estos parámetros de los programas de estudio propiamente dichos que habrán de elaborarse para cada una de las lenguas atendidas por la dgei…" (DGEI, 2008, p.5).

y Prys Jones, 1998). Algunos de estos programas consideran que en un currículo bilingüe las lenguas dejan de ser materias y se tornan elementos trasversales, que "tienen la función de desarrollar competencias y habilidades cognitivas como núcleo de todo el currículum. Por esa razón no podemos discutir cómo y qué se enseña en la segunda lengua si no sabemos qué pasa con la materna" (HAMEL et al., 2004, p. 88).

En contraste con el número creciente de cursos de lenguas indígenas, todavía se observa una escasa investigación sobre bilingüismo y educación bilingüe, aunque ésta ha venido creciendo y articulándose con discusiones emergentes[5]. En las publicaciones se encuentran dos investigaciones aplicadas que promueven el bilingüismo en la educación indígena (HAMEL et al., 2004; REBOLLEDO, 2007). Asimismo, este tipo de investigación es una iniciativa que traspasa las fronteras de este campo de enseñanza de lenguas, en la medida que no sólo reconoce el valor intrínseco de la lengua, sino propone construir contextos y procesos de enseñanza a partir de la diversidad lingüística y cultural. Ambas pesquisas también reflejan una emergencia en la indagación sobre bilingüismo y multilingüismo en educación.

La primera se refiere a la experiencia p´urhepecha de investigación y acción colaborativa realizada en el marco del Proyecto Escolar de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, en el estado de Michoacán que, según Enrique Hamel (2008), es una iniciativa que comenzó a principios del 2000 y desde entonces perfecciona sus bases metodológicas y filosóficas[6]. A partir de su primera etapa, señala Hamel, autor de la propuesta, el proyecto buscaba construir un modelo curricular para la EIB y una metodología de enseñanza del español como segunda lengua, con el propósito de que se implantara en estas escuelas p´urhepechas y en otras indígenas de México con similares situaciones sociolingüísticas. Incluso en

> otros países con población indígena masiva y programas de Educación Intercultural Bilingüe (Bolivia, Guatemala, Ecuador, Perú) se observan problemas parecidos a los que identificamos en las escuelas p´urhepechas, la propuesta elaborada podría ser útil también en esos países. El proyecto se desarrollaría en estrecha colaboración con especialistas de algunos de los países mencionados (HAMEL, 2008, p. 117).

Ante la falta de una propuesta curricular clara de educación indígena para el desarrollo del bilingüismo, Hamel et. al. (2004) y Hamel (2008), así como los investigadores y profesores asociados a dicho proyecto, encuentran una sólida justificación a la necesidad de avanzar en la investigación sociolingüística y suministrar insumos metodológicos a los profesores indígenas para elaborar el currículo intercultural y bilingüe, además del diseño de materiales didácticos. Consideran necesario profundizar sobre distintas situaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas, de uso y función de las lenguas indígenas y el español, en los contextos indígenas del campo y la ciudad.

Por otra parte, la investigación alude de manera explícita al uso de las teorías de los umbrales y de la interdependencia lingüística de L1 y L2 (primera y segunda lengua, respectivamente), desarrolladas por Jim Cummins (2002), las cuales presuponen (sobre todo la segunda) que los estudiantes bilingües minoritarios que despliegan ambas lenguas en la escuela obtienen mejores resultados académicos, destrezas y habilidades en ambas lenguas; además, es un proceso que permite transferir habilidades de una lengua a otra sin afectar el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes.

En el proyecto p´urhepecha, las dos lenguas (p´urhepecha y español) cumplen una doble función en el currículo:

> son a la vez áreas de aprendizaje e instrumentos transversales de comunicación didáctica que vehiculan y construyen los contenidos y las competencias de las asignaturas. L1 y L2 se distribuyen a través del

[5] Por su trascendencia, cabe mencionar el IV Simposio Internacional de Latinoamérica sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe, celebrado en la ciudad de Oaxaca del 29 de junio al 2 de julio de 2011, con el propósito de promover escuelas y sociedades multilingües, multiletradas, interculturales e igualitarias, donde participaron connotados estudiosos del bilingüismo, como Suresh Canagarajah, Jim Cummins, Ofelia García y Ajit Mohanty, entre otros.

Los temas tratados fueron: 1) Programas de preparación docente y desarrollo profesional en contextos bilingües y multilingües; 2) Políticas de lenguaje y educativas para la promoción del bilingüismo y el multilingüismo; 3) Prácticas escolares para promover el bilingüismo, multilingüismo e interculturalismo; 4) Creatividad bilingüe y multilingüe (prácticas de translenguaje y cambio de código) y la reinvención del bilingüismo y el multilingüismo; 5) Bilingüismo, multilingüismo e identidad (sexual, clase social, etnicidad, etc.); 6) El inglés en contextos bilingües y multilingües, y la globalización; bilingüismo, multilingüismo, migración y diásporas, 7) Pérdida y cambio de lenguajes y revitalización de lenguas en contextos bilingües y multilingües.

[6] Se dispone de bibliografía sobre esta experiencia educativa, también de material audiovisual, en particular artículos de Enrique Hamel (2004, 2008) y algunas tesis de doctorado, como la de Antonio Carrillo Avelar (2005) en Antropología Social, presentada en la UAM-I y de Doctorado en Educación de Elías Silva Castellón (2011), presentada en la UPN.

> currículo de manera coordinada, de acuerdo con el programa de las lenguas. En principio, todos los contenidos se pueden enseñar a través de cualquiera de las lenguas, aunque existen contenidos de la cultura p´urhepecha que se vehiculan preferentemente en la L1 y otros en la L2. Esta multifuncionalidad ayuda a evitar una separación tajante entre las funciones de las lenguas y una reproducción de una asimetría funcional no deseable: el p´urhepecha para contenidos étnicos, el español para contenidos científicos. En los hechos, la mayor parte de los contenidos científicos se vehicula a través de la lengua indígena (HAMEL et al., 2004, p. 88)

El otro caso referido antes es una investigación-acción emprendida por los autores de este texto[7] en la Escuela Primaria Vespertina Alberto Correa, en el Centro Histórico de la ciudad de México, durante 2003-2005, para atender una población de niños y niñas hñähñö. Al igual que la investigación anterior, tiene un carácter interdisciplinar e interinstitucional; sin embargo, en este caso el personal docente con el que se desarrolló la propuesta no es indígena, ni bilingüe.[8] Es una propuesta bilingüe denominada *yoho ya näte/ñhu ya näte* (en hñähñö significa 40/60), en la medida que incorpora el hñähñö al currículo como lengua de instrucción, ocupando un promedio de dos días a la semana, los tres días restantes se destinan a la enseñanza en español. La propuesta se realizó con los grupos de los dos primeros grados de educación primaria. Las preguntas en el inicio del diseño colegiado, con las profesoras titulares, el profesor y las profesoras de hñähñö son: ¿por qué 40% en hñähñö y 60% en español? ¿Qué hacer respecto a los contenidos del programa oficial? Además, si debíamos llevar a cabo un programa alternativo o seguir el establecido sin alterarlo, haciendo en todo caso la alternancia pedagógica de las lenguas como única modificación; si se debía conservar el orden de los contenidos del programa con independencia de las lenguas u ordenar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con L1 y L2; si los contenidos culturales de hñähñö serían enseñados o parte del proceso mismo; cuáles de éstos se incorporarían en la enseñanza; si la evaluación sería general o de acuerdo con la lenguas en uso, qué aspectos académicos principales se evaluarían.

De esta experiencia de educación bilingüe surgieron varios materiales multimedia, el principal ha sido el *Curso Multimedia Trilingüe Gtho di hñähñö.* Todos hablamos hñähñö, pensado inicialmente como un material para enseñar esta lengua al profesorado (no bilingüe) de dicha escuela y para este tipo de situaciones. Además se pensó que también podría servir para futuras acciones de revitalización del hñähñö y enseñanza bilingüe en las escuelas del medio urbano y rural. El resultado principal fue la formación de varios grupos de reflexión sobre esta lengua, uno conformado por padres de familias hñähñö de la colonia Roma, otro con docentes del municipio de Tolimán, Querétaro, y uno más en la UAQ. Se puede afirmar, incluso, que este proceso favoreció de forma importante la instauración de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe en la UAQ en 2010, un proyecto elaborado por este mismo grupo interdisciplinario e interinstitucional de investigadores, encabezado por Ewald Hekking y dirigido a formar profesionales especializados en el campo de la educación bilingüe y la literatura amerindia.

En resumen, los programas de educación bilingüe efectivos, como los descritos antes, basados en la perspectiva de la EIB, demuestran que son elementos clave el reconocimiento de las diversas necesidades de los estudiantes y la consolidación de los elementos multiculturales dentro de la instrucción (REBOLLEDO, 2007). Incluir tales necesidades lingüísticas, emplear materiales multiétnicos dentro del currículo (como la integración cultural de los estudiantes en el salón) y alentar el bilingüismo son pasos indispensables que demuestran efectividad, sobre todo cuando logran romper las barreras institucionales y comunitarias para el logro académico (HAMEL et al., 2004; REBOLLEDO, 2007; MIGUEZ, 2011; VILLAVICENCIO; SALGADO, 2010; FLORES FARFÁN, 2009).

4 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hemos localizado una gama de trabajos dedicados a discutir políticas lingüísticas y sus conceptos fundamentales, así como los efectos en la educación intercultural bilingüe (BARRIGA, 2010; TERBORG;

[7] Hay varias referencias bibliográficas sobre esta experiencia. El texto de Rebolledo (2007), *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México* y el artículo (2008) *Lerning with differences*, así como el de Miguez Fernandez (2011*) Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria*, describen con detalle la experiencia de este proyecto, recogen las discusiones sobre los diferentes aspectos pedagógicos y sus implicaciones sociales.

[8] Este proyecto fue financiado por el CONACYT durante 2003-2005, era interdisciplinario e interinstitucional, y en él participaron Nicanor Rebolledo (coordinador del Proyecto) y María del Pilar Miguez de la UPN, Ewald Hekking y Alejandro Ángeles de la UAQ, Severo López Callejas, Cristina Pérez Ángeles y Alejandra Ortiz Salas (estudiantes becarios de la UPN y asesores de hñähñö).

GARCÍA, 2006, 2011) que nos ayudan a comprender este campo,donde convergen políticas lingüísticas y educación indígena, particularmente sobre el complejo proceso de incorporación de las LI al currículo de la educación básica (MUÑOZ, 2006) y las actitudes sobre las lenguas y la revitalización de aquellas indígenas (HAMEL et al., 2004; REBOLLEDO, 2007; MIGUEZ, 2011; FLORES FARFÁN, 2009). Este proceso es visto como un amplio asunto político que traspasa la voluntad de profesores, escuelas y comunidades lingüísticas (MUÑOZ, 2006). La decisión de los hablantes en torno a usar la lengua indígena en casa y el español en la escuela, corresponden a este campo de acciones políticas del Estado y sus instituciones, pero también es una decisión de los propios hablantes, es decir, depende de la compleja ecología sociolingüística que determina todas las posibles situaciones de elección.

4.1 Planificación lingüística

Durante el periodo aquí analizado aparece publicado un interesante texto en dos tomos, compilado por Rolang Terborg y Laura García (2006), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, dividido en cinco secciones. La primera se enfoca a revisar conceptos, teorías y enfoques; la segunda aborda el tema de las lenguas minoritarias y educación; la tercera reúne trabajos relacionados con los fenómenos de migración; la cuarta se integra con trabajos que analizan los derechos lingüísticos y, en la última, se discuten experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un texto que ofrece material básico y muy representativo en términos teórico-conceptuales para este periodo. Los compiladores advierten que se trata de un par de volúmenes donde se reúnen discusiones conceptuales y situaciones hemisféricas sobre los retos actuales de la planificación del lenguaje. Sus principales objetivos son: situar los avances de la discusión, colocar los puntos débiles de la investigación sobre la política de lenguaje (o planificación del lenguaje), debatir los conceptos fundamentales e invitar a emprender análisis sobre las políticas de lenguaje,tomando como marco las nuevas orientaciones que ofrece la legislación sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en México.

En cierta forma, el texto proporciona un panorama actualizado de la discusión, útil para situar las cuestiones esenciales. Esta compilación abre con un trabajo de William Mackey (2006), el cual nos parece sustantivo en tanto define de forma general qué vamos a entender por política de lenguaje. En pocas líneas, Mackey argumenta que ésta tiene que ver con las decisiones respecto al uso de una lengua y no puede estar supeditada únicamente a los dictados del Estado o de sus órganos; las decisiones pueden ir de lo interpersonal a lo internacional, de la familia plurilingüe a la organización multinacional. En la misma compilación aparecen dos trabajos de Bernard Spolsky (2006a, 2006b), que consideramos introductorios y paradigmáticos en el sentido que ubican los problemas fundamentales de las políticas del lenguaje, las definiciones conceptuales y sus perspectivas futuras. En uno de ellos, el autor apunta que las decisiones de una comunidad lingüística representan "la suma de elecciones generalmente aceptadas, hechas consciente o inconscientemente, siempre que exista la posibilidad de elección permitida por la variación" (SPOLSKY, 2006b, p. 61). Según este autor, las políticas del lenguaje adoptan tres componentes interrelacionados: 1) el lenguaje en la práctica: comprende el conjunto de elecciones hechas por los miembros de una comunidad lingüística; 2) creencias e ideologías del lenguaje, las cuales constituyen fuerzas poderosas que influyen en las acciones de una comunidad lingüística, y 3) administración del lenguaje, que se define como cualquier intento de una persona o de una institución por ejercer poder para que otros modifiquen las prácticas y creencias del lenguaje; por ejemplo, "cuando un profesor controla el habla de los alumnos" (SPOLSKY, 2006b, p. 62).

Además de situar el grado de avance teórico-conceptual sobre las políticas del lenguaje en el mundo, el esquema de Spolsky contribuye a ubicar la orientación del debate actual y las agendas de investigación en México; en nuestro caso nos ha permitido visualizar los temas que más ocupan la atención de los investigadores en este momento. De acuerdo con este esquema, las actitudes, creencias e ideologías lingüísticas tal vez sean los temas más notables, junto con la planificación del lenguaje en la educación indígena. Sobresalen los trabajos de investigación sobre las actitudes e ideologías lingüísticas, el purismo como estrategia política *versus* el préstamo del lenguaje en la planificación de éste (ZIMMERMANN, 2006b), purismos como ideologías de lenguaje asociados con la planificación lingüística (FLORES FARFÁN, 2009), identidades y actitudes lingüísticas como comportamiento de rechazo o aceptación de los hablantes sobre sus propias lenguas en uso (CASTILLO, 2007).

4.2 Ideologías y actitudes lingüísticas

En general, el purismo es una ideología política o puede llegar a serlo cuando se alimenta por debates de los propios planificadores respecto a tomar la opción del purismo o no purismo, o de préstamo en las ortografías. Según Zimmermann (2006a), en México todavía no hay una planificación del lenguaje respecto a las lenguas amerindias y mucho menos un debate localizado en torno a las ideologías puristas. La Ley de Derechos Lingüísticos aprobada en 2003 representa tan sólo la fase inicial de esta planificación y el purismo no puede ser considerado hoy en día como un movimiento político entre la población indígena. Concordando con esta idea, Díaz Couder (2008) añade que el INALI, creado un año después, quizá representa un paso adelante en la política lingüística, con la formación de un aparato de Estado para proteger las lenguas indígenas, normativizar bajo el fin de orientar las reglas ortográficas, capacitar, asesorar y generar los conocimientos necesarios para atender las demandas, pero todo esto no constituye la marcha de una política lingüística, sino la creación de un organismo de coordinación y atención de demandas, cuya "tarea principal es garantizar la no discriminación lingüística" (DÍAZ COUDER, 2008, p. 404).

Volviendo a las ideologías políticas del purismo, algunas de sus modalidades históricas como ideología política se presentan cuando surgen debates sobre la creación de ortografías para la alfabetización. En situaciones de diglosia, dice Zimmermann (2006a), las lenguas amerindias son relegadas a variedades inferiores respecto al castellano, provocando enormes flujos en el ámbito morfosintáctico y lexical, creando a su vez variedades mixtas. Por decirlo así, se origina una alternancia de códigos en cuya combinación es difícil determinar el estatus lingüístico de cada una de las lenguas implicadas en la relación. El resultado de este proceso es que se genera una "alternativa entre purismo y no purismo" (ZIMMERMANN, 2006b, p. 512). En términos de política del lenguaje, existe la alternativa de formar nuevos términos (neologismos, modernización o actualización) utilizando la variedad pura, frente a la opción de recurrir al préstamo lingüístico (utilizar un procedimiento autóctono de no préstamo, un purismo proactivo).

De acuerdo con esta perspectiva de estudiar el purismo y la norma lingüística como ideologías políticas, Flores Farfán (2009) ofrece un panorama muy detallado de los diversos contextos comunitarios, por medio del cual trata de mostrar la variabilidad del náhuatl como expresión de ideologías lingüísticas y los purismos como ideologías de lenguaje, asociados a la planificación de las lenguas. En su estudio se aproxima a las ideologías lingüísticas del náhuatl clásico y colonial, reconstruye la variabilidad interna y externa del náhuatl moderno, también destaca las ideologías puristas del náhuatl, la sustitución y revitalización lingüística. Argumenta que la ideología purista postula y tolera la creación de neologismos o nuevos sentidos semánticos en el náhuatl. Cuando utilizan estructuras del español para inventar el náhuatl, normalmente acuden a las formas léxicas pertenecientes al inventario descriptivo de la gramática del español (verbos, sustantivos, etc.). Por ejemplo,

> en la creación de neologismos o palabras nuevas se basan exclusivamente en la competencia de un solo hablante… [El problema viene cuando los] pocos libros de texto disponibles en lenguas indígenas para el primer año de primaria están diseñados con una serie de formas artificiales (neologismos) que nos son comprensibles para los propios niños, no se diga para los demás miembros de la comunidad (FLORES FARFÁN, 2009, p. 125).

Desde este punto de vista, los libros de texto elaborados por la SEP, siguiendo esta estrategia de construcción de neologismos, no son significativos para la enseñanza, responden a la necesidad de imponer el contenido curricular del programa nacional de primaria y a los modelos de análisis del español. En este sentido, "darle forma escrita a una lengua indígena mediante la producción de un alfabeto se ve como la solución al estatus amenazado de las lenguas indígenas" (FLORES FARFÁN, 2009, p. 125).

Por otra parte, encontramos una perspectiva de investigación basada en la combinación de los enfoques de la Sociolingüística y la Psicología social, que considera la actitud lingüística e identidad como elementos críticos de rechazo o aceptación de una lengua y el desplazamiento lingüístico. En dicha perspectiva la actitud lingüística se estudia como un comportamiento de los hablantes acerca del uso de sus propias lenguas. Siguiendo un mismo enfoque, pero con la aplicación de métodos distintos, se estudia el comportamiento lingüístico de los hablantes de una o varias lenguas. Por ejemplo, se utiliza el enfoque mentalista aplicando la inferencia indirecta de los hablantes para conocer las actitudes, mientras que el enfoque conductista acude a la observación directa de los hablantes para el mismo propósito.

En la investigación que Castillo (2007) realiza a fin de sostener su tesis de doctorado, retoma a autores como Ralph Fasold para evaluar la importancia social del lenguaje y analizar sus usos en tanto símbolo de relaciones de grupo y cómo éstos se retoman al identificar la relación diglósica; donde, a fin de cuentas, las actitudes son manifestaciones valorativas que proyectan la percepción sobre personas de grupos diferentes que hablan determinada lengua.

Para el estudio particular de las actitudes lingüísticas de los masueulmej de Cuetzalan, Castillo sigue el método de Lambert, conocido como *prueba de las máscaras o técnica de los pares ocultos*, la cual consiste en grabar la lectura de un mismo texto en las lenguas estudiadas. Ésta la realiza un mismo hablante, competente en esas lenguas, para que después la escuche un grupo de oyentes, a los que se les pide su impresión sobre las distintas personas (distintas máscaras) que escuchan, así como expresar sus valoraciones sobre los hablantes de la grabación; además se les formula una serie de preguntas acerca de sus características, de acuerdo con una escala que incluye rasgos extremos ("inteligente-no inteligente, simpático-antipático"). Lo cual define la actitud lingüística como una manifestación de rechazo o aceptación de la lengua, de agrado o desagrado; esta actitud depende de la experiencia de los propios hablantes acerca de las distintas funciones de la lengua, según su propia experiencia y las estrategias que emplea para comunicarse con las personas de su comunidad o de otras comunidades.

Las actitudes lingüísticas de los maseualmej de Cuatzalan se estudian en términos de cargas de discriminación y desvalorización del náhuatl frente al español, donde (para el autor) la desvalorización del náhuatl y lenguas indígenas regionales es producto de actitudes que se forman los hablantes de una comunidad como la anterior, quienes consideran que las lenguas indígenas no son *verdaderas lenguas*, sino dialectos, porque no se escriben y no tienen una *gramática*. Estas actitudes son, según el autor, una manifestación psicosocial relacionada con la variedad lingüística y se refieren, por otra parte, a los diversos usos del lenguaje dentro de la sociedad regional; asimismo, son una expresión subjetiva de los hablantes hacia la situación social de la lengua, y se enuncian mediante una serie de conductas. La hipótesis central del autor es que las actitudes hacia el náhuatl son favorables cuando éstas se refieren a un uso local y regional, pero cuando atañen a variedades no regionales del mismo, casi siempre son desfavorables y pueden influir en su desplazamiento.

4.3 Revitalización lingüística

La revitalización lingüística como área de las políticas del lenguaje y como tema de investigación se esboza desde una problemática relacionada con la educación bilingüe. Lo cual significa que la revitalización de las lenguas en riesgo constituye apenas un campo de reflexión y no de investigación propiamente dicha. Los estudios más recientes indican con claridad que los intereses de las y los investigadores se dirigen a conocer, en los niveles micro y macro, el proceso de desplazamiento lingüístico de lenguas indígenas en riesgo y las áreas críticas del conflicto lingüístico. La ecología de las presiones es un modelo de investigación utilizado por Roland Terborg y Laura García (2006), su aplicación ha ayudado a un grupo de investigadores a estudiar las dinámicas que generan las lenguas en contacto (español y lenguas indígenas) y las presiones que ejercen los hablantes en los procesos de desplazamiento lingüístico. Lo que se puede entender es que la investigación arroja un conocimiento todavía muy limitado en cuanto a las condiciones que gestan una desaparición alarmante de las lenguas indígenas. Sin embargo, empiezan a aparecer estudios que amplían el conocimiento sobre los procesos de pérdida y de mantenimiento, como el de Miguez (2011), donde la autora analiza en una comunidad indígena otomí la relación entre bilingüismo y división sexual del trabajo, destacando el papel tradicional de las mujeres para mantener el otomí, así como relaciones diglósicas entre las lenguas.

Lo cierto es que la planificación lingüística y la revitalización como áreas de investigación y trabajo en educación aparecen en escena y crecen progresivamente. Es decir, estamos observando cada vez más esfuerzos de instituciones, como el INALI, encaminados a frenar y revertir el fenómeno de desaparición de las lenguas. Sin embargo, poco se sabe acerca de lo que hacen y piensan los agentes clave, las y los profesores y funcionarios públicos, qué llevan a cabo realmente las escuelas en torno a la revitalización lingüística de las lenguas indígenas.

Como hemos mencionado antes, hay varios cursos encaminados a enseñar y difundir las lenguas indígenas, pero aún el propósito de revitalización lingüística no es suficientemente claro, pues exige un conocimiento

amplio del interés de los hablantes y actores institucionales respecto a la necesidad de proteger, revitalizar y otorgar *nueva vida* a los idiomas indígenas, así como asignar nuevas funciones sociales y académicas, entre otras cosas. La planificación educativa para revitalizar los idiomas indígenas marginados debe incluir, dese nuestro punto de vista, no sólo el empleo de un lenguaje positivo, indispensable para dicha revitalización, sino también una óptica crítica del tratamiento negativo de las lenguas decolonizadoras, a fin de trabajarlas y reposicionar a las lenguas indígenas.

Hoy se discute si la escuela puede o no *salvarlas*. Con base en experiencias de revitalización a partir de la escuela, Hornberger (2008) observa que los profesores que asumen la tarea de salvarlas, a menudo trabajan en circunstancias muy difíciles, con poca formación para ello y sin recursos. El profesorado interactúa con una multitudde agentes de la planificación lingüística, con niños, familias, administradores y lingüistas, por lo que es esencial el papel que puedan jugar frente a acciones de revitalización lingüística. En este sentido, la formación de los docentes para tareas específicas resulta más que necesaria cuando los mismos profesores toman conciencia de la situación amenazante en la que se encuentran estas lenguas.

Hornberger (2008) señala la falta de investigaciones sobre políticas del lenguaje que aporten conocimientos para instrumentar políticas públicas y de planificación en el ámbito de las escuelas. Anota, por ejemplo, el desconocimiento de lo que los profesores hacen en realidad dentro de las aulas respecto a la pérdida de las lenguas indígenas y qué tipo de acciones efectúan para frenar este proceso.

4.4 Políticas lingüísticas y educación indígena

Por otro lado, es factible observar una línea de investigación concreta que aborda la educación escolar indígena desde la perspectiva de las políticas lingüísticas. Dentro de esta línea se halla una serie de trabajos descriptivos y de corte histórico-analítico, los cuales van de la revisión exhaustiva de los métodos de alfabetización y enseñanza del español a los indígenas mexicanos (BARRIGA, 2010), con el propósito de mostrar las dificultades pedagógicas de los métodos de alfabetización, a las orientaciones de los libros de texto gratuitos y, sobre todo, las dificultades de orden político y social que presentan dichos materiales, así como el análisis crítico de los programas de educación intercultural bilingüe y la aprobación en 2003 de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (MUÑOZ, 2006, 2010).

La investigación de Estrada (2006) articula la problemática de planificar el lenguaje y la educación indígena; analiza desde el enfoque de las políticas lingüísticas de las últimas dos décadas tres proyectos de educación bilingüe desarrollados entre los tepehuanes de Durango, yaquis de Sonora y pimas de Chihuahua. Estudia las tareas que inciden en la funcionalidad de la lengua o en la planificación del lenguaje, las políticas (acuerdos legales) que determinan el estatus político de la variedad lingüística y la planificación del corpus lingüístico (elección de alfabeto, definición de criterios ortográficos, elaboración de diccionario y una gramática o didáctica de la lengua), por medio pruebas de dominio de la lengua materna indígena, elección del alfabeto en los textos escolares, rescate de *contenidos étnicos* mediante la grabación, socialización de las convenciones idiomáticas (estandarización), formación de profesores para el manejo de los aspectos gramaticales, léxicos y redacción de textos (ESTRADA, 2006, p. 220).

En cuanto a la revisión histórica y sociolingüística, el trabajo referido de Barriga (2010) sobre la enseñanza del español a la población indígena, producción de libros de texto gratuitos y cartillas de alfabetización, desde la época de la Colonia hasta el momento actual, dedica una buena parte a reflexionar sobre la enseñanza del español a la población indohablante, los métodos de alfabetización y lectoescritura aplicados en los diferentes momentos de la historia de la educación mexicana. Nos parece que este trabajo enfatiza las técnicas de enseñanza del español como segunda lengua, en especial aquellas que se aplicaron en la educación indígena durante los últimos cincuenta años.

Por último, nos interesa destacar el trabajo que ha desarrollado Héctor Muñoz (2006, 2010) en torno a la educación escolar indígena desde la perspectiva de la política del lenguaje. Sus contribuciones ayudan a entender que hay una relación estrecha entre educación y planificación lingüística, que para el caso mexicano la educación escolar indígena es y ha sido el principal espacio institucional con el cual se abre la posibilidad de intervenir en el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumnado indígena. Es uno de los espacios donde se ha reflejado la retórica progresiva sobre el bilingüismo escolar y desde donde se ha forjado la ilusión de que han sido superados los antiguos enfoques y las prácticas de enseñanza bilingüe.

5 COMENTARIOS FINALES

La investigación de 2002 a 2011 sobre las lenguas indígenas en la educación, comparada con la década anterior, muestra considerable avance en el número de publicaciones e investigadores involucrados: se cuestionan los enfoques descriptivos de la lingüística, los temas tradicionales se nutren con nuevas discusiones y surgen otros nuevos. El panorama ofrece un horizonte diversificado de contenidos, enfoques y metodologías de investigación innovadores. No obstante la inclinación de los investigadores por determinados temas, como los relativos a las metodologías de enseñanza de las lenguas y producción de materiales multimedia, se abren espacios multidisciplinarios-interdisciplinarios y se construyen redes de investigación y nuevas comunidades científicas.

Otros indicadores también muestran avance en el campo; la educación intercultural bilingüe adquiere una dimensión institucional significativa y se expande el movimiento de revitalización de las lenguas indígenas, al tiempo que se fortalecen los vínculos entre investigadores, comunidades lingüísticas y escuelas (ROCKWELL, 2011). Aunque no lo suficiente, crece el apoyo a la investigación y se vigorizanlos grupos de trabajo. La investigación participativa se robustece con nuevas estrategias y modalidades de articulación y colaboración.

El panorama indica que la investigación en este campo ha ampliado sus horizontes hacia la comprensión de los fenómenos sociolingüísticos y educativos, pero también se puede percibir que hay todavía puntos ciegos en la investigación especializada, los cuales impiden traspasar las tradiciones disciplinarias y aún no permiten construir puntos de convergencia dentro de los intereses de los investigadores.

Sin embargo, las investigaciones en educación bilingüe tienden a seguir una ruta que conduce a una mayor participación de actores indígenas en calidad de productores de conocimiento y como usuarios activos de la investigación. Hemos visto que la investigación colaborativa e interdisciplinaria demuestra algunas ventajas:

1) La realizan grupos interdisciplinarios de investigación, que conforman redes de intercambio.

2) Se integra a la estructura y funcionamiento del sistema escolar, no es un programa compensatorio; además, involucra a padres de familia y a la comunidad en sus planes.

3) Recibe apoyo financiero para la investigación y aplicación de las propuestas, vía proyectos integrales de investigación y extensión e innovación educativa.

4) Los investigadores aseguran que el proyecto se integre a las partes del plan básico de la escuela, quienes generan suficiente confianza en los docentes participantes respecto a la continuidad de las iniciativas.

En suma, la investigación requiere un énfasis especial en la demostración de altos niveles de resultados, formación de investigadores, quienes consolidan redes e intensifican las discusiones sobre bilingüismo y multilingüismo, consideradas relevantes y críticas. En este sentido, queda pendiente realizar análisis pormenorizados de cada uno de los temas aquí tratados, que contribuyan a la discusión de problemáticas específicas y globales en este campo de conocimiento.

REFERÊNCIAS

BAKER, Colin; JONES, Prys. *Enciclopedia internacional de bilingüismo y educación bilingüe.* Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BARRIGA, Rebeca. Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. In: BARRIGA, Rebeca; BUTRAGUEÑO, Pedro Martín (Orgs.). *Historia sociolingüística de México.* Tomo 2. México: Colegio de México, 2010. p. 1095-1194.

BOLIO, Paoli Antonio. *Ámbitos sociales del sentido y contextos de legitimidad.* México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Politica y Cultura, 2003.

CABALLERO, Juan Julián. *Comunidad y cultura*. Formación comunitaria en Tlayozaltepec y Huitepec, Oaxaca. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, 2002. (Colección Antropologías).

_____ *Ñuu davi yuku yata*. Comunidad, identidad y educación en la Mixteca. Tesis (Doctorado) - Universiteit de Leiden, 2009.

CARRILLO, Antonio. *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñähñus*. (Elementos para resignificar las prácticas educativas institucionales). Tesis (Doctorado en Antropología Social) - Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 2005.

CASTILLO, Mario Alberto. *Mismo mexicano, pero diferente idioma:* identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuatzalan. México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2007.

CUMMINS, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Niños y niñas bilíngües entre dos fuegos. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Ed. Morata, 2002.

DÍAZ COUDER, Ernesto. Instituto Nacional de las Lenguas. In: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; GONZÁLEZ, Gabriela (Orgs.). *Anuario educativo mexicano*. Visión retrospectiva. México: Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, 2008. p. 397-406.

_____. Multiculturalismo y educación. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, IIS/UNAM, v. 4, n. 7: Un espejo para el diálogo transdisciplinario, p. 27-54, 2010.

DE LA GARZA, Yolanda. *Escritura y evaluación en contexto bilingüe*. México, D.F.: UPN, 2009.

DE LEÓN, Lourdes. *La llegada del alma*. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CONACULTA, INAH, 2005.

ESTRADA, Zarina. La lingüística descriptiva y los proyectos de educación bilingüe en el noroeste de México. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 215-234.

FLORES FARFÁN, José Antonio. *Variación, ideologías y purismo lingüístico*. El caso del mexicano o náhuatl. México: Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, 2009.

GARCÍA, Iván A.; PACHECO L. Carla; RUIZ G. Juan. Alfabetización de la lengua zapoteca: multimedia bajo enfoque etnosemiótico. *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo de México*, año 4, n. 86, 2011. Disponible en: <http://pcti.mx/articulos/item/alfabetizacion-de-la-lengua-zapoteca-multimedia-bajo-enfoque-etnosemiotico.>. Acceso: 23 abril 2012.

HAMEL, Enrique. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p´urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, 8. *Anales…* Ministerios de Educación, Presidencia de la Nación y la Oficina de la UNICEF, Argentina, 2008. p. 113-135. Disponible en: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/EIBWEBOK.pdf>. Acceso: 30 juno 2012.

HAMEL, Enrique; BRUMM, María; CARRILLO, Antonio; LONCON, Elisa; NIETO Rafael, SILVA, Elís (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. IX, n. 20(1), p. 83-107, 2004.

HEKKING, Ewald. *Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñäñho*. Estudios de cultura otopame. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2002. p. 221-248, 2002.

_____ *Curso multimedia trilingüe de enseñanza del otomí*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Querétaro, 2003.

_____ *Plataforma Yaak para la enseñanza del otomí*. Universidad Autónoma de Querétaro, 2010. Disponíble en: <http://campusvirtual.uaq.mx/OtomiOnline/>. Acceso: 10 julio de 2012.

HORNBERGER, Nancy. *Can school save indigenous languages?* Policy and practices on four continents. Palgrave: Macmillan, 2008.

INALI. *Directorio de instituciones y organizaciones que imparten cursos de lenguas indígenas.* <http://www.INALI.gob.mx/pdf/TI_directorio_LI.pdf>. Acceso: 18 agosto 2010.

KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra.* Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI Editores, 2004.

_____ Discusiones conceptuales en el campo de la escritura. *Revista iberoamericana de educación*, n. 46, p. 107-134, 2008.

LENKERSDORF, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal.* México: Miguel Ángel Porrúa, 2002.

MALDONADO, Benjamín. *Los indios en las aulas:* dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

_____ *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México*: la nueva educación comunitaria y su contexto.Tesis (Doctorado) - Leiden University, 2010.

MACKEY, William. Las dimensiones de la política del lenguaje. In: TERBORG, Roland; García Laura. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI.* Vol.I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 21-58.

MARTÍNEZ, Regina. La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, México: IISUE, UNAM, v. XXIII, n. esp. p. 250-261, 2011.

MIGUEZ, María del Pilar. Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en educación bilingüe. In: LARA, A. L. (Org.). *Género en educación.* Temas, avances, retos y perspectivas. México: UPN, SNTE, Fundación para la Cultura del Maestro, Plaza y Valdés, 2011. p. 71-83.

MIJANGOS, Juan Carlos; ROMERO, Fabiola. Uso del español y el maya en la educación primaria en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad. In: LIZAMA, Jesús (Org.). *Escuela y proceso cultural.* Ensayo sobre el sistema de educación formal dirigido a mayas. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2008. p. 155-173. (Colección Peninsular Archipiélago).

MUÑOZ, Héctor. Educación intercultural y política de lenguaje en México. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura. (Orgs.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI.* Vol.I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 235-254.

_____. Significados y filiación de las políticas de lenguas indoamericanas. ¿Diferentes interpretaciones y regulación de las hegemonías sociolingüísticas? In: BARRIGA, Rebeca; BUTRAGUEÑO, Pedro Martín. *Historia sociolingüística de México 2.* Ciudad de México: Colegio de México, 2010. p. 1241-1270.

LÓPEZ, Severo. *De la oralidad a la escritura.* Niños otomíes en la ciudad de México. Tesis (Maestría en Lingüística Indoamericana) - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 2008.

PAOLI, Antonio. *Educación, autonomía y lekil kuxlejal:* aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana y Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, A.C., 2003.

PODESTÁ, Rossana. Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. IX, n. 20, p. 129-150, enero-marzo 2004.

_____ *Encuentro de miradas.* El territorio visto por diversos. México: Secretaría de Educación Pública, DGEIB, 2007.

REBOLLEDO, Nicanor. *Escolarización interrumpida.* Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

_____ Learning with differences: strengtheninghñähñö and bilingual teaching in a elementary school in Mexico City". In: HORNBERGER, Nancy. *Can school save indigenous languages?* Policy and practices on four continents. Palgrave: Macmillan, 2008. p. 99-122.

ROCKWELL, Elsie. Recovering history in the anthropology of education. In: LEVINSON, Mica (Org.). *A companion to the anthropology of education.* [S.L]: Blackwell, LTD, 2011. p. 65-80.

RUIZ, Dora María. *Diplomado en Lengua y Cultura, Lengua y Cultura Nacional.* México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2006.

TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I y II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 163-182.

_____; _____. *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes.* México: Centro de Enseñanza de Lenguas para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

SEP. *Lengua indígena. Parámetros curriculares de la asignatura de la Lengua Indígena.* Educación Básica/Primaria Indígena. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Indígena, 2008.

SILVA, Elías. *Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro, Región p´urhepecha:* pedagogía e identidades lingüísticas culturales. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Pedagógica Nacional, México, 2011.

SMITH, Patrick. Transacionalismo, bilingüismo y planificación del lenguaje en contextos educativos mexicanos. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura (Orgs.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 419-441.

SPOLSKY, Bernard. Prolegómenos a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüísticos para el siglo XXI. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura (Orgs.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006b. p. 59-89.

_____ Fallas en la política del lenguaje. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura (Org.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 91-111.

TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura (Orgs.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006. p. 59-89.

VÁZQUEZ, Luciano. *El bilingüismo en la educación indígena:* percepciones de los maestros de una escuela primaria bilingüe intercultural en Chiapas. México: Tesis (Maestría en Ciencias, Especialidad de Investigación Educativa) - DIE, CINVESTAV, IPN, 2011.

VILLAVICENCIO, Frida. Léxico purépecha en tiempos de la Ilustración. Un acercamiento a los apartados léxicos del Cathecismo de Joseph Zepherino Botello Movellán (1756). *Historiographia lingüística*, John Benjamins Publishing Company, v. XXXVI, n. 2/3, 2009. p. 299-323.

_____; SALGADO, Eva. *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2010.

ZIMMERMANN, Klaus. El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura (Orgs.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI.* vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006a. p. 501-524.

_____ La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política del lenguaje de lenguas extranjeras y de la política exterior en el mundo hispano. In: TERBORG, Roland; GARCÍA, Laura (Orgs.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI.* vol. I. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 2006b. p. 565-590.

Recebido em 11/11/13. Aprovado em 19/12/13.