

**MULTILINGUAL MANAGEMENT AT THE URUGUAYAN-BRAZILIAN  
BORDER: MAPPING NEGOTIATIONS BETWEEN IDENTITY,  
LANGUAGE IDEOLOGIES, AND LANGUAGE ATTITUDES**

---

A Dissertation  
Submitted to  
the Temple University Graduate Board

---

In Partial Fulfillment  
of the Requirements for the Degree  
DOCTOR OF PHILOSOPHY

---

by  
Coral Zayas-Colon  
December 2025

Examining Committee Members:

Augusto Lorenzino, Advisory Chair, Spanish and Portuguese

Paul Toth, Spanish and Portuguese

Victor Pueyo-Zoco, Spanish and Portuguese

Brenda L. Corchado Robles, External Reader, University of Puerto Rico

©  
Copyright  
2025

by  
Coral I. Zayas-Colón  
All Rights Reserved

## ABSTRACT

Since the late 19<sup>th</sup> century, significant governmental efforts have supported the teaching of Portuguese in Uruguay as a “foreign” language, disregarding the border region shared with Brazil, where Spanish and Portuguese have coexisted for centuries. Portuguese, Spanish, and *Portuñol/Portunhol* (a contact variety between Portuguese and Spanish) have historically dominated this border and constitute a crucial element of identity for its residents. However, since the foundation of the Uruguayan nation-state in the 19<sup>th</sup> century, a monolingual *habitus* has permeated language planning, establishing Spanish as the sole national language. This *habitus* underscores the gap between widespread multilingualism and the monolingual planning imposed in the region (Piller, 2016). Additionally, it characterized Uruguayan border schools until the socioeconomic integration processes of the region led to decrees promoting multilingual policies in 2008. These decrees positioned Portuguese as both a regional and national language.

Most educators in this border region, as well as the general public, have long maintained the belief that Portuguese was inappropriate for use in schools given that it was not an official language. Consequently, whether Portuguese should have a prominent role in education continues to be a subject debate. The alarming school dropout rates and low academic performance in the border area—considered a vulnerable zone—are possibly tied to the failure to achieve educational goals based on a monoglossic model (ANEP, 2008; Brovetto, 2010). Nonetheless, as shown in the volume on empirical studies compiled by Acevedo and Nossar (2018), recent decades evidence a shift from a

dominant negative view of multilingualism to a more polarized vision, resulting in the revalorization of both Portuguese and the contact variety.

The linguistic context of the Brazilian-Uruguayan border has sparked significant interest among sociolinguists, particularly in the study of language attitudes (Brovetto, 2010; Carvalho, 2007; Elizaincín et al. 1987; Hensey 1973; Waltermire 2012). However, there are no studies that incorporate a critical framework integrating language ideologies to analyze the three speech varieties and how they shape language use and attitudes within educational environments. Language ideologies assign social meanings to linguistic practices and enable speakers to evaluate others based on how they speak. As cultural systems, language ideologies influence the valorization of speakers and their linguistic practices, affecting the maintenance and (re)production of social inequality (Del Valle, 2007). Thus, they can be examined through speaker assessments and language policy (Leeman & Fuller, 2021).

Multilingual planning in Uruguay has largely focused on standardized language varieties, which differ significantly from the vernacular varieties spoken at home and in informal contexts by border residents. As a result, the sociocultural and cognitive development of emerging bilinguals has been impacted. Centering educational praxis, this study examines how everyday interactions in schools can serve as key battlegrounds where language educators are socialized into ideologies about Portuguese, Spanish, and Portuñol/Portunhol. More precisely, I investigate how language educators challenge notions of “appropriate language use” through pedagogical strategies and negotiations of agency.

My longitudinal mixed-methods study involves regular data collection from language teacher education programs in Uruguay. This approach follows a convergent design, integrating both quantitative and qualitative data to validate and contrast findings. The quantitative corpus is generated using information collected through the self-reported Bilingual Language Profile (BLP) questionnaire, while the qualitative corpus is constructed from relevant language policy documents and semi-structured interviews. Thus, data is gathered from both documentary and conversational sources using different methods. This methodological triangulation enables the analysis of participants' agency and identity negotiations as they challenge language ideologies imposed by linguistic markets (i.e., the socioeconomic value of languages) as a result of globalization. Agency, understood as the socioculturally mediated capacity to act—particularly as it manifests through language (Leeman & Fuller, 2021)—offers a unique lens to explore how teachers respond to and navigate linguistic inequality within postcolonial educational settings.

Among the findings, a strong preference for normative Spanish stands out, confirming the persistence of the standard language ideology and monolingualism. Institutional documentation reinforces these ideologies as a transversal axis by referencing this standard variety as the most legitimate and prestigious within the Uruguayan national context. Spanish is positioned as indispensable in shaping Uruguayan national identity, even as BLP results show a decreasing connection between teachers and Spanish-speaking cultures. Nonetheless, standard Spanish, as linguistic capital, continues to be considered central to academic and professional success.

Regarding Portuguese, attitudes were more heterogeneous and flexible. Although institutional documentation exclusively recognizes standard Portuguese—specifically its urban Brazilian variety—as the only legitimate language of instruction, educators demonstrated greater openness toward non-standard varieties. The study also highlights how the imposition of the standard language erases local repertoires. The evaluations of Portuguese reveal heteroglossic ideologies that frame its value primarily in terms of market profitability, which presents challenges and carries important implications for the implementation of multilingual management strategies.

## RESUMEN

Desde finales del siglo XIX, se han realizado importantes esfuerzos gubernamentales en apoyo a la enseñanza del portugués en Uruguay como una lengua “extranjera”, ignorando la región fronteriza compartida con Brasil, donde el español y el portugués han coexistido durante siglos. El portugués, el español y el portuñol (una variedad de contacto entre el portugués y el español) han dominado esta frontera centenaria y constituyen un elemento distintivo para los residentes de la misma. Sin embargo, desde la fundación del estado-nación uruguayo durante el siglo XIX, un hábito monolingüe ha permeado la planificación lingüística, considerando el español como la única lengua nacional de Uruguay. Dicho hábito manifiesta el desfase entre el extenso multilingüismo y la planificación lingüística monolingüe impuesta en el lugar (Piller, 2016).; además ha sido una característica de las escuelas fronterizas uruguayas hasta que los procesos de integración socioeconómicos regionales llevaron a decretos que promovieron políticas multilingües en el 2008. Dichos decretos promovieron el portugués como lengua regional y nacional.

La mayoría de los educadores en esta región fronteriza, así como el público en general, han mantenido durante mucho tiempo firmes creencias de que, dado que el portugués no era una lengua oficial, era inadecuado para las escuelas. Mientras tanto, persisten las discusiones sobre si el portugués debe tener un papel destacado en la educación. El alarmante número de deserción escolar y el bajo nivel de desempeño académico en la región fronteriza como zona vulnerable es posiblemente debido a la incapacidad de cumplir con los objetivos educativos basados en un modelo monoglósico (ANEP, 2008; Brovetto, 2010). No obstante, según se muestra en el volumen de estudios

empíricos compilado por Acevedo y Nossar (2018), en las últimas décadas, ha surgido evidencia de un cambio de actitudes lingüísticas negativas en torno al multilingüismo hacia una visión más polarizada que ha generado una revalorización tanto de portugués como de la variedad de contacto.

El contexto lingüístico en esta área fronteriza ha despertado un significativo interés de investigación por parte de los sociolingüistas, particularmente en el estudio de las actitudes lingüísticas (Brovetto, 2010; Carvalho, 2007; Elizaincín et al., 1987; Hensey, 1973; Waltermire, 2012). Sin embargo, ningún estudio, hasta la fecha, ha incluido un marco crítico que integre las ideologías lingüísticas para analizar las tres variedades de habla y cómo estas configuran el uso del lenguaje y las actitudes dentro de los entornos educativos. Las ideologías lingüísticas otorgan significados sociales a las prácticas lingüísticas y permiten a los hablantes valorar a las personas según sus formas de hablar, por lo tanto, pueden examinarse a través de evaluaciones de los hablantes y políticas lingüísticas (Leeman & Fuller, 2021). Como sistemas culturales, las ideologías lingüísticas impactan la valorización de los hablantes y sus prácticas lingüísticas, afectando el mantenimiento y (re)producción de la desigualdad social (Del Valle, 2007).

La planificación multilingüe en Uruguay se ha centrado en gran medida en variedades lingüísticas estandarizadas, que difieren significativamente de las variedades vernáculas habladas en casa y en otros contextos informales por los residentes fronterizos, lo que impacta negativamente en el desarrollo sociocultural y cognitivo de los bilingües emergentes. En este estudio, al enfocarse en la praxis educativa, se examina cómo las interacciones cotidianas en las escuelas pueden ser campos cruciales de batalla donde los educadores lingüísticos se socializan en ideologías sobre el portugués, el

español y el portuñol. Más precisamente, investigo cómo los educadores lingüísticos impugnan las ideas de uso adecuado del lenguaje a través de estrategias de enseñanza y negociaciones de agencia.

Esta investigación longitudinal de métodos mixtos consiste en la recolección regular de datos de los programas de formación de maestros de lengua en Uruguay. El enfoque de métodos mixtos en este estudio de caso implementa un diseño de análisis convergente, integrando tanto datos cuantitativos como cualitativos para validar y contrastar los hallazgos. Se genera el corpus cuantitativo utilizando información recolectada a partir del cuestionario autocalificado Perfil Bilingüe Lingüístico (BLP por sus siglas en inglés), mientras que el corpus cualitativo se construye a partir de datos obtenidos de documentos relevantes de políticas lingüísticas y entrevistas semi-estructuradas. Por lo tanto, se recogen datos de diferentes fuentes—documentales y conversacionales—utilizando diferentes métodos. Así, se analiza la información realizando una triangulación metodológica, evaluando patrones y temas recurrentes. Esto potencia el análisis de la agencia de las participantes y la negociación de las identidades al impugnar las ideologías lingüísticas impuestas por los mercados lingüísticos (es decir, el valor socioeconómico de las lenguas) debido a los procesos de globalización. La agencia, como la capacidad mediada socioculturalmente para actuar, particularmente tal como se manifiesta a través del lenguaje (Leeman & Fuller, 2021), ofrece un lente único para explorar cómo las docentes reaccionan y se relacionan con la desigualdad lingüística dentro de los entornos educativos poscoloniales.

Entre los resultados se destaca una preferencia marcada hacia el español normativo, lo que confirma la vigencia de la ideología estándar y monolingüismo. La

documentación institucional refuerza estas ideologías como eje transversal, al ser referencia a esta variedad lingüística como la de mayor legitimidad y prestigio en el contexto uruguayo nacional. El español se sitúa como la lengua indispensable en la configuración de la identidad uruguaya nacional, a la vez que desciende el vínculo de las docentes con las culturas hispanohablantes según los resultados del BLP. No obstante, el español estándar, como capital, sigue siendo considerado central para el éxito académico y laboral. En cuanto al caso del portugués, las actitudes son más heterogéneas y flexibles. A pesar de que la documentación institucional reconoce exclusivamente al portugués estándar, específicamente su variedad brasileña urbana, como la única lengua de instrucción legítima en el escenario educativo, las docentes evidenciaron una mayor apertura hacia variedades no estándares. Asimismo, se explica cómo esta imposición del estándar invisibiliza los repertorios locales. Se demuestra cómo las valoraciones del portugués se basan en ideologías heteroglósicas que centran su valor en función de su rentabilidad en el mercado lingüístico, lo que resulta problemático y significativo a la hora de implementar estrategias de manejo de multilingüismo.

## EPÍGRAFE<sup>1</sup>

El costo 'e la vida sube otra vez  
El peso que baja, ya ni se ve  
Y las habichuelas no se pueden comer  
Ni una libra de arroz, ni una cuarta 'e café  
A nadie le importa qué piensa usted

Será porque aquí no hablamos inglés  
Ah, ah 'e verdad  
Ah, ah 'e verdad  
Ah, ah 'e verdad  
Do you understand?  
Do you, do you?

El costo de la vida  
Juan Luis Guerra y su banda 4.40

---

<sup>1</sup> Guerra, J. L. (1992). El costo de la vida [Canción]. En *Areíto* (Álbum). Karen Records.

A todas las personas que  
se incomodan,  
cuestionan y  
desafían lo impuesto,  
cada cual desde su trinchera.  
Gracias por abrir camino.

## AGRADECIMIENTOS

Muchas personas han contribuido indirecta o directamente en este proyecto. En primer lugar, debo agradecer a mi **Abuela Julie, Carmen J. González Sierra**, por enseñarme a pensar, a leer, a escribir y a permitirme soñar en grande. Lo logramos, Abuelita.

Asimismo, me gustaría dar las gracias a mi red de apoyo familiar inmediata, **Mami, Titi Zulmy, Papi, Bu** y a mi hermana, **Crystal**. Gracias por ser cómplices en mis aventuras, por las palabras de aliento y por los sacrificios que me facilitaron el camino. También quiero agradecerle a mi ahijado, **Lucas**, por ser respiro y abrazo en momentos de crisis, aún sin saberlo.

Reconocer el inagotable apoyo de mis co-directores, el **Dr. Augusto Lorenzino** y el **Dr. Paul D. Toth**, resulta fundamental. Sin su experticia, apoyo y paciencia, no hubiera podido lograrlo. Gracias a ambos por guiarme, aun cuando parecía que esta tesis no tendría fin. Gracias por la generosidad en la revisión del centenar de borradores. Gracias por creer en mí y por el incasable entusiasmo con mi trabajo.

Agradezco, de igual forma, a la **Dra. Brenda L. Corchado**, quien despertó mi interés por la lingüística durante mis estudios subgraduados y no me ha abandonado desde entonces. Gracias por concederme una base sólida sobre la importancia del quehacer en la disciplina y por apoyarme antes de que yo misma creyera que fuera posible.

Al profesorado del Departamento de Español y Portugués de Temple University por haber sido pieza clave en la formación de mis intereses multidiscplinarios, en

especial a la **Dra. Janire Zalbidea** y al **Dr. Víctor Pueyo**, a quien también le agradezco su compromiso como lector de mi tesis.

También me gustaría expresar mi gratitud a la **Dra. Barbara Gorka** quien me llevó de la mano para asegurar fondos para este proyecto de investigación y me introdujo al fascinante mundo de la gestión de subvenciones y ayudas económicas en el escenario académico. Gracias por su exigencia y dedicación, en fin, por confiar en mí.

Agradecerle a la **comunidad fronteriza** aun cuando todas las palabras del mundo no sean suficientes para reciprocarnos su confianza, cariño y calidez es esencial. Gracias por abrirme las puertas de sus hogares y compartirme sus historias, anécdotas y chistes. Quiero también hacer una mención muy especial a las profesoras a cargo de los programas de lenguas tanto de español como de portugués por su mentoría y dirección.

Desde lo personal, estoy especialmente agradecida con **Shaquira** por siempre encontrar la manera de estar presente. Aprovecho para pedirte algunas humildes disculpas por nuestras interminables conversaciones sobre este proyecto. Gracias por comprenderme, cuidarme y celebrarme, *James Jones*.

A las amistades que me regaló Filadelfia: **Víctor, Mariana, Melisa, José, Kaltra** y **Yesenia**. Gracias por acompañarme en más de una forma durante este proceso y por convertirme en su lingüista favorita. Ustedes, también, son mis literatos favoritos. Gracias por animarme y por los interesantes debates acerca de la variación dialectal en nuestro grupo, racismo, colonialismo, reggaetón, veganismo y la mejor quesabirria de la ciudad. Gracias por ser hogar.

Este proyecto no hubiera sido posible sin sus aportes. Gracias a cada uno por el cariño, la confianza y el apoyo incondicional.

Por otro lado, la financiación para la realización de esta investigación fue concedida por varias instituciones, según la etapa del proyecto. El proyecto piloto fue realizado con el apoyo económico del Departamento de Español y Portugués y el Departamento de Estudios Globales de *Temple University*.

La financiación para la etapa de recolección de datos fue concedida a través del programa *Fulbright-Hays Doctoral Dissertation Research Abroad* del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Este programa nacional, además del apoyo financiero, facilitó apoyo logístico y administrativo a través de las comisiones *Fulbright* tanto en Uruguay como en Brasil.

Durante la última etapa de análisis y escritura del manuscrito, esta investigación recibió el apoyo financiero de la *National Federation of Modern Language Teachers Associations* y de la revista arbitrada *Modern Language Journal* a través de la *Dissertation Writing Support Grant* durante la primavera del 2024. Finalmente, durante la primavera del 2025, *Temple University* concedió financiación por medio de la *Dissertation Completion Grant*, administrada por la Escuela Graduada de la institución.

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
ABSTRACT.....	iii
RESUMEN .....	vii
EPÍGRAFE .....	xi
DEDICATORIA .....	xii
AGRADECIMIENTOS .....	xiii
LISTA DE TABLAS .....	xx
LISTA DE FIGURAS.....	xxi
CAPÍTULO 1	
INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Contexto y justificación .....	1
1.2 Objetivos de la investigación .....	5
1.3 Contribución a las disciplinas relevantes .....	6
1.4 Estructura de la tesis .....	10
1.5 Siglas o nombres de instituciones o programas claves .....	11
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA.....	14
2.1 Marco teórico .....	14
2.1.1 Ideologías lingüísticas .....	15
2.1.2 Actitudes lingüísticas .....	19

2.1.3 Mercado lingüístico .....	21
2.1.3.1 Posición del español y el portugués como lenguas globales .....	23
2.1.4 Manejo del multilingüismo .....	26
2.2 Revisión de literatura .....	28
2.2.1 Sitio foco de investigación: Ciudad de Rivera.....	28
2.2.2 Implicaciones de las actitudes e ideologías lingüísticas en el escenario educativo fronterizo uruguayo-brasileño .....	30
CAPÍTULO 3	
METODOLOGÍA.....	
3.1 Paradigma teórico: Pragmatismo .....	40
3.1.1 Enfoques teóricos: Sociocrítico e interseccionalidad .....	41
3.1.2 Conexiones entre el pragmatismo y el marco teórico del estudio .....	43
3.2 Declaraciones de posición de la investigadora .....	45
3.3 Estudio piloto .....	47
3.4 Instrumentos y métodos de recolección de datos.....	50
3.5 Plan de análisis y esquemas de codificación.....	53
3.6 Participantes .....	62
3.6.1 Descripción de los programas de profesorado de la muestra.....	67
3.6.2 Muestreo .....	67

## CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN DE HALLAZGOS.....	69
4.1 Discusión de hallazgos del análisis de política lingüística (documental).....	69
4.1.1 Marco normativo y legislación lingüística.....	73
4.1.2 Construcción ideológica del multilingüismo .....	82
4.1.3 Formación docente y currículo en las políticas lingüísticas .....	106
4.1.4 Discursos sobre ciudadanía y el Estado-Nación .....	116
4.2 Discusión de resultados del análisis del BLP (escrita) .....	123
4.2.1 Español.....	123
4.2.2 Portugués.....	127
4.3 Discusión de hallazgos del análisis de entrevistas (conversacional) .....	133
4.3.1 Componente afectivo (valoraciones) .....	134
4.3.1.1 Lengua e identidad.....	134
4.3.1.2 Principio territorial.....	141
4.3.1.3 Dominios de uso .....	146
4.3.2 Componente cognitivo (creencias) .....	149
4.3.2.1 Lengua como capital .....	149
4.3.2.2 Apego a la normatividad lingüística .....	152
4.3.3 Componente conativo (conductas).....	157
4.3.3.1 Manejo del multilingüismo .....	157
4.3.3.1.1 Prohibición.....	158
4.3.3.1.2 Vigilancia.....	159
4.3.3.1.3 Consentimiento .....	162

4.3.3.1.4 Promoción simbólica .....	164
4.3.3.1.5 Modalidad (oral vs. escrita) .....	165
4.3.4 Respuesta ante la discriminación lingüística .....	173
4.3.5 Presencia o ausencia de protección hacia la variedad de contacto .....	174
4.3.6 Tratamiento de la variedad de contacto: identidad, utilidad y normatividad .....	179
CAPÍTULO 5	
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES .....	184
5.1 Conclusiones principales .....	184
5.1.1 Español.....	184
5.1.2 Portugués .....	187
5.2 Conclusiones integradoras (preguntas de investigación) .....	189
5.3 Limitaciones y proyecciones futuras .....	196
5.3.1 Comentario sobre el uso de herramientas digitales.....	200
5.4 Implicaciones pedagógicas y aplicaciones prácticas para el activismo lingüístico .....	205
REFERENCIAS.....	209
APÉNDICES	
A. PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .....	229
B. PERFIL LINGÜÍSTICO BILINGÜE (BLP).....	233

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Descripción de los tipos de datos, fuentes y evidencias .....	52
2. Descripción sociodemográfica y lingüística de la muestra.....	62
3. Puntuaciones ponderadas del BLP por lengua y la dominancia bilingüe .....	64
4. Desglose del lugar de crianza y tiempo de residencia en la ciudad de Rivera .....	66
5. Resultados individuales sobre las actitudes lingüísticas hacia el español .....	124
6. Resultados individuales sobre las actitudes lingüísticas hacia el portugués.....	128

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Mapa político de Uruguay .....	28
2. Esquema de codificación para la evidencia documental.....	55
3. Esquema de codificación cualitativa para las actitudes lingüísticas.....	56
4. Esquema de codificación cualitativa para las ideologías lingüísticas.....	58
5. Ubicación de los departamentos de nacimiento y crianza de las participantes .....	65
6. Resumen de la muestra documental.....	70
7. Mapa de distribución geográfica del Portugués del Uruguay.....	95

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

Este capítulo, en la primera sección, presenta el contexto y la justificación del estudio. Luego, define sus objetivos, señala las principales contribuciones a las disciplinas implicadas y describe la estructura de la tesis. Concluye con un glosario de siglas y los nombres de las instituciones, organismos o modelos claves señalados en el resto del manuscrito.

### 1.1 Contexto y justificación

“Existió un tiempo en el que, si ocurría un incendio en *Rivera*, los bomberos de *Santana do Livramento* eran quienes atendían la emergencia, sin seguir ningún protocolo de jurisdicción”, relató un líder comunitario durante el trabajo de campo de la presente investigación, al reflexionar sobre la permeabilidad de la frontera entre estas ciudades hermanas.

Rivera es una ciudad del noreste de Uruguay que limita con Santana do Livramento en Brasil. En la actualidad, solo una avenida separa la región fronteriza, lo cual facilita la movilidad diaria y fomenta una sólida integración sociocultural. Pese a siglos de disputas territoriales entre españoles y portugueses, el contacto lingüístico persiste a lo largo de esta frontera compartida (Barrios, 2008; Behares, 2007; Carvalho, 2014; Elizaincín, 1976). Aunque en la actualidad se conoce esta región como “La Frontera de la Paz” gracias a la ausencia de conflictos territoriales, las lenguas han desempeñado un papel fundamental en la forma en que los habitantes de la frontera uruguayo-brasileña se distinguen de sus vecinos.

El portugués, el español y el *portuñol* (una variedad de contacto entre el portugués y el español) han predominado en esta frontera durante siglos (Coll, 2009; Hensey, 1973; Rona, 1959; 1963). No obstante, desde la fundación del Estado-nación en el siglo XIX, un *habitus* monolingüe ha permeado la planificación lingüística, imponiendo el español como la lengua nacional de Uruguay. Este *habitus* describe la contradicción entre un amplio multilingüismo y una planificación lingüística monolingüe (Piller, 2016). Dicha lógica ha caracterizado durante mucho tiempo las escuelas uruguayas en la frontera norte, hasta que los procesos de integración regional en el ámbito socioeconómico impulsaron decretos transnacionales para la implementación de políticas multilingües pioneras en 2008, promoviendo el portugués como lengua materna en Uruguay y de comunicación regional junto con el inglés como lengua internacional (Barrios, 1999; Marafioti, 1995).

Durante siglos, la mayoría de los educadores en Rivera, así como el público general, han mantenido la creencia de que el portugués—ni ninguna de sus variedades—al no ser una lengua oficial, no era adecuada para la enseñanza en las escuelas (Citrinovitz, 1994; Citrinovitz & Salgueiro, 1994; Elizaincín, 1976; Oroño, 2018). Sin embargo, en las últimas décadas, se han registrado transformaciones en las actitudes lingüísticas que han ido desde posturas abiertamente negativas hasta unas más matizadas y favorables hacia el multilingüismo al grado de que las escuelas de Rivera ahora incluyen el portugués en su currículo (Acevedo & Nossar, 2018). Albertoni (2021) defiende la necesidad de analizar estos cambios en el marco de la emergente complejidad de los contextos sociolingüísticos en el mundo contemporáneo e incluye en su análisis procesos de mercantilización de las lenguas en cuestión como consecuencias de procesos de integración política regional en

el mercado lingüístico, señalando así la estrecha relación entre privilegio lingüístico y justicia social.

Desde una perspectiva comunitaria, Rivera ha sido esencial en la promoción de que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) reconozca el portugués como patrimonio cultural inmaterial, reflejando un movimiento resiliente que busca visibilizar las prácticas lingüísticas de la región como parte de su identidad (Albertoni, 2019). Pese a ello, continúan los debates sobre si el portugués debiese ocupar un lugar más relevante en la educación. El preocupante número de estudiantes que abandona la escuela en la región fronteriza podría explicarse, en parte, por la dificultad de cumplir con objetivos educativos basados en un enfoque monolingüe (Brovetto, 2010). Del mismo modo, Fernández et al. (2016) señalan una correlación entre el alumnado de bajos recursos y el hecho de contar con una lengua de herencia distinta a la lengua de instrucción en esta zona, es decir, el español.

El dominio de sistemas gramaticales como meta exclusiva dentro de contextos de enseñanza-aprendizaje de idiomas resulta incompleto, ya que subestima o pasa por alto la naturaleza intrínsecamente social y cultural del lenguaje (García & Wei, 2014; Sapir, 1961; Zentella, 2016). Bajo esta premisa, el estudio del lenguaje como práctica social, enfatiza cómo las personas en sus prácticas cotidianas, además de emplear estrategias de comunicación, también construyen y negocian sus identidades y relaciones con el mundo (Del Valle y Meirinho-Guede, 2016). Por ende, las diferencias en el posicionamiento pedagógico y las actitudes hacia cada lengua se articulan en función de sus valores en el mercado lingüístico (el valor socioeconómico de las lenguas), lo que a su vez se ve continuamente reconfigurado por las ideologías lingüísticas. De ahí que, las escuelas

como centros de disputa sobre la inclusión sociocultural se encuentren entre las primeras instituciones que participan en el proceso de aculturación de familias multiculturales (García-Sánchez, 2016; 2019). Por lo tanto, las prácticas docentes deben contemplar los significados y las experiencias que cada individuo aporta, así como las ideologías y los contextos de poder que moldean las interacciones lingüísticas (Ortega, 2019).

Reexaminando la literatura disponible hasta el momento, se identificaron varios sesgos temáticos y vacíos metodológicos. En primer lugar, se ha prestado escasa atención a examinar las experiencias docentes durante las prácticas didácticas frente al énfasis tradicional en el alumnado de los liceos. La evidencia disponible acerca del impacto de las ideologías lingüísticas en las actitudes lingüísticas y el manejo del multilingüismo no resulta concluyente (Brovetto, 2010; Nossar, 2018, Oroño 2018).

Por otro lado, se identificó un vacío metodológico dado al énfasis en enfoques monositios y métodos únicos (Brovetto, 2010; Citrinovitz, 1994; Nossar & Solana, 2019). El enfoque monositio promueve el análisis centrado en un solo lugar, o sea, no considera en el análisis diferentes contextos educativos que pueden ser navegados por las mismas participantes y cómo sus prácticas lingüísticas se negocian. El enfoque de métodos únicos incluye en su análisis un solo tipo de evidencia (Cavigilia et al., 2008; Waltermine, 2012), lo que limita la identificación de patrones y la triangulación.

En vista de los sesgos temáticos, metodológicos y teóricos mencionados, el presente estudio examina cómo las ideologías lingüísticas hacia el portugués, el español y la variedad de contacto continúan transformándose a partir de la socialización lingüística en entornos educativos en la ciudad fronteriza de Rivera. Concretamente, se destaca cómo las docentes de lenguas en formación de español y portugués adoptan prácticas didácticas

y cómo estas, a su vez, impactan la preservación y mantenimiento de la cultura multilingüe de la frontera uruguayo-brasileña.

## **1.2 Objetivos de la investigación**

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar, en el marco de las políticas lingüística actuales, las actitudes lingüísticas de las docentes de lengua en formación hacia el español, el portugués y la variedad de contacto en la región fronteriza uruguayo-brasileña; así como indagar cómo las ideologías lingüísticas sustentan estas actitudes. Se parte de la premisa de que las ideologías lingüísticas producen repercusiones materiales que pueden analizarse mediante valoraciones de hablantes y gestiones de planificación o estandarización lingüística, ya sea a nivel gubernamental o través de textos normativos (Cameron, 2012; Del Valle, 2007; Woolard, 2016, 2021). La pregunta transversal que orienta el estudio es ¿Cómo las ideologías lingüísticas sustentan las actitudes lingüísticas de las docentes y cómo estas facilitan o limitan la negociación de identidades y prácticas multilingües híbridas? De esta pregunta transversal, se articulan tres preguntas específicas:

- 1) ¿Qué factores subyacen en las narrativas de las docentes en formación para justificar estrategias de manejo del multilingüismo?
- 2) ¿Cómo se reflejan los discursos institucionales sobre la diversidad lingüística en las narrativas de las docentes en formación?
- 3) ¿Cómo abordan las docentes la variedad de contacto y qué factores impactan su preferencia en la denominación y caracterización en cuanto a variedad lingüística no estándar?

En última instancia, la cuestión central de esta tesis es realizar una aproximación empírica a las actitudes lingüísticas, complementando su análisis con el constructo teórico de las ideologías lingüísticas para examinar críticamente cómo se relacionan dichas actitudes con el nivel de disposición a implementar prácticas pedagógicas inclusivas en este contexto educativo multilingüe. Con ello, se busca asimismo expandir nuestra comprensión acerca de cómo las docentes de lengua navegan los complejos retos dentro un contexto educativo cada vez más definido por las exigencias de un mercado lingüístico en transformación constante.

### **1.3 Contribución a las disciplinas relevantes**

La investigación se sustenta principalmente en la sociolingüística aplicada, disciplina que examina los contextos sociopolíticos e ideológicos en los que coexisten las lenguas para promover justicia social y diversidad lingüística (Fishman, 1970; Piller, 2016; Rahayu et al., 2020). El estudio, bajo esta premisa, aborda los debates actuales de la disciplina desde dos frentes: el marco teórico y la metodología.

En primer lugar, apoyándose en marcos de translingüismo (García & Wei, 2014), el proyecto muestra cómo hablantes multilingües de la frontera uruguayo-brasileña cuestionan las imposiciones históricas y culturales del monolingüismo. De este modo, la investigación contribuye a profundizar el debate sobre los retos que enfrenta la enseñanza de idiomas y los enfoques pedagógicos multilingües en contextos poscoloniales.

Otra contribución teórica relevante es el anclaje en el constructo teórico-metodológico de las ideologías lingüísticas aplicado a escenarios escolares que combine simultáneamente el nivel macro y el micro. Se han encontrado referencias que integran este marco, pero la mayoría se ha centrado en examinar las representaciones de las

ideologías lingüísticas en la política lingüística pública (Barrios, 2011), procesos específicos como la postulación del portuñol como patrimonio inmaterial (Albertoni, 2019; 2021), procesos macrosociales (Oroño, 2018) o en el caso de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) (Peluso, 2016).

Por otro lado, Brovetto et al. (2007) exploran la propuesta de educación bilingüe español-portugués, tanto teóricamente como metodológicamente e incluyen varias regiones fronterizas y aunque incorporan en su análisis experiencias de estudiantes, docentes y padres, no se ajustan a un marco teórico crítico que considere las ideologías lingüísticas. Si bien no ofrecen resultados concluyentes, representa un aporte significativo como primera aproximación en el estudio del impacto de propuestas nacionales (macro) y su impacto en las escuelas (micro) dentro de una misma investigación.

Más recientemente, investigaciones como Dos Santos Mota y Brasil Irala (2018) que analizan las representaciones e ideologías lingüísticas en una escuela privada bilingüe español-inglés en Rivera sirven como referentes más cercanos al presente estudio. Su diseño mixto—entrevistas y producciones escritas—resulta pertinente; sin embargo, los datos se recopilaban durante la administración Prueba de Dominio de Lengua Portuguesa (ProPPor), una certificación que, por su carácter evaluativo, exigió a los 25 participantes (12-16 años) responder en portugués bajo estricto monitoreo, lo que predeciblemente condiciona las respuestas (Dos Santos Mota & Brasil Irala, 2018). En cambio, el presente estudio traslada la discusión al espacio cotidiano del aula y combina ambos niveles de análisis (macro y micro) a través de una implementación de diseño longitudinal, además de emplear el marco de las ideologías lingüísticas para complementar la examinación de las actitudes lingüísticas. Es decir, el presente estudio amplía la discusión

al articular un doble nivel analítico (macro y micro) y enfocarse en participantes con un doble rol en el escenario educativo (estudiantes y docentes), habilitando así una visión más integral de las ideologías, actitudes y prácticas lingüísticas de la región.

En segundo lugar, y desde el plano metodológico, se emplea un diseño de métodos mixtos y multisitio para fortalecer la validez interpretativa. Se observa una desproporción metodológica en la cual la mayoría de los estudios de contacto lingüístico en este contexto fronterizo se basan en un único sitio de investigación (ej., escuela, barrio, ciudad) y emplean un solo método de recolección de datos (ej., entrevistas, cuestionarios, análisis documental)—casi siempre de forma aislada (Caviglia et al., 2008; Carvalho 2003; Waltermine, 2012).

Si bien estos estudios que optan por estas metodologías de enfoques únicos ofrecen descripciones profundas de sus respectivos contextos, sus resultados quedan fuertemente condicionados por particularidades locales que no necesariamente resultan replicables en otros entornos fronterizos. Asimismo, privilegiar un solo método dificulta captar la complejidad del solapamiento e intersección entre diferentes constructos teórico-metodológicos. Frente a esta desproporción metodológica, el estudio integra en su diseño un acercamiento multisitio y multimétodo.

El acercamiento multisitio se incorpora al estudio al enfocarse en docentes en formación ya que esta población navega simultáneamente por diferentes niveles educativos. Por un lado, como estudiantes en la educación terciaria, y por otro, como docentes practicantes en la educación secundaria (liceos) durante sus cursos de didáctica. Además, se les asigna a diversos contextos educativos durante su práctica docente (ej., diferentes liceos en la región fronteriza o el Centro de Lenguas Extranjeras). Por otro

lado, el enfoque de métodos mixtos se emplea al analizar tres tipos de evidencia: documental, escrita y conversacional. Los instrumentos de recolección de datos combinan métodos cualitativos (análisis documental, entrevistas) y cuantitativos (cuestionario).

Este proyecto de tesis también recurre a herramientas de humanidades digitales (por ejemplo, software de análisis de datos cualitativo y software de transcripción impulsado por inteligencia artificial) con el fin de optimizar la gestión y el análisis de datos cualitativos. Las humanidades digitales se reconocen como un giro contemporáneo en los estudios empíricos, propiciando un nivel de innovación sin precedentes (Frieze, 2012). Por ello, esta investigación también puede contribuir a comprender mejor estas perspectivas y su potencial para describir las prácticas de las comunidades multilingües del siglo XXI.

Al centrarse en las prácticas cotidianas en las aulas, el proyecto ofrece un retrato actual de cómo los docentes de lenguas en la frontera brasileño-uruguaya comprenden y preservan las prácticas multilingües de su comunidad, mientras impulsan pedagogías inclusivas que fomentan la diversidad lingüística. Los temas de identidad, ciudadanía, agencia y poder son especialmente urgentes para quienes estudian (in)migraciones, regiones fronterizas, políticas lingüísticas, justicia social y educación transformadora. Gracias al enfoque multidisciplinario, esta investigación también aporta a la literatura emergente sobre construcción y negociación de identidades en regiones de frontera dentro de entornos educativos, tendiendo puentes entre la sociología, la antropología, los estudios fronterizos y la educación.

#### **1.4 Estructura de la tesis**

La estructura de la tesis detalla la organización del presente manuscrito, el cual se divide en cinco capítulos principales. El primero, la introducción, sitúa la investigación, describe el problema, justifica su relevancia y expone metas y alcances. Presenta, preliminarmente, el panorama lingüístico de la frontera uruguayo-brasileña y su impacto educativo. Define la metas generales y específicas, a la vez, que describe las aportaciones y contribución a las disciplinas relevantes. Ofrece también una lista de siglas o nombres de instituciones claves para facilitar la lectura del resto manuscrito.

El segundo capítulo construye el andamiaje teórico del estudio. Se desglosan los cuatro pilares conceptuales: ideologías lingüísticas, actitudes lingüísticas, mercado lingüístico y manejo del multilingüismo. También, en la revisión de literatura, sintetiza estudios previos e identifica vacíos temáticos y metodológicos.

El tercer capítulo está dedicado a la presentación de la metodología, detalla el paradigma, los métodos y la lógica del plan de análisis del estudio para maximizar la comprensión de la organización de la presentación de los resultados y la legitimidad de las conclusiones. En este capítulo, se explica, también, el posicionamiento de la investigadora principal. Se resumen los aportes del estudio piloto y muestra los ajustes y validación de instrumentos. Del mismo modo, se detallan los instrumentos y el plan de análisis. Por último, se describe a las participantes del estudio, incluyendo la estrategia de muestro.

El cuarto capítulo se enfoca en la presentación de la discusión de hallazgos. En primer lugar, se presentan los hallazgos de la evidencia documental, al ser la única evidencia que no fue recogida directamente de las participantes del estudio. Luego,

orienta la discusión hacia los resultados cuantitativos–evidencia escrita–y los hallazgos de la evidencia conversacional.

El quinto capítulo integra los hallazgos en las conclusiones principales y responde de manera individual las preguntas de investigación. Señala las limitaciones y proyecciones futuras, así como las implicaciones pedagógicas y aplicaciones prácticas para el activismo lingüístico.

### **1.5 Siglas o nombres de instituciones o programas claves**

A lo largo de este trabajo, se utilizan las siguientes siglas, abreviaturas o nombres para hacer referencia a instituciones, organismos o modelos claves dentro del contexto educativo uruguayo.

- a. **ANEP:** La Administración Nacional de Educación Pública es el organismo rector de la educación uruguaya, incluyendo educación inicial, primaria, media y formación en educación.
- b. **CeRP:** Los Centros Regionales de Profesores es una red de institutos públicos de formación docente. El CeRP más relevante para la investigación es el CeRP del Norte ubicado en Rivera.
- c. **CLE:** Los Centros de Lenguas Extranjeras son centros dependientes de la Dirección de Políticas Lingüísticas y ANEP donde se ofrecen cursos optativos de alemán, francés, portugués y lengua de señas uruguayas a estudiantes de educación media, secundaria y técnico-profesional. Todas las estudiantes del

profesorado de portugués que participan en el presente estudio completaron sus prácticas docentes en el CLE de Rivera.

- d. **CODICEN:** El Consejo Directivo Central es el organismo máximo de administración y gestión de la ANEP.
- e. **DPL:** La Dirección de Políticas Lingüísticas, la cual anteriormente operaba como Comisión o Programa de Políticas Lingüísticas, es la dependencia de la ANEP responsable de diseñar y coordinar programas de enseñanza de lenguas a nivel nacional, incluyendo la alfabetización en español como la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
- f. **MERCOSUR:** A través de la vinculación de Uruguay con MERCOSUR (Mercado Común del Sur) como proyecto de integración regional en 1991, el gobierno uruguayo inicia la gesta institucional de implementar la enseñanza del portugués como lengua adicional al ser parte de los acuerdos dentro de la agenda de cooperación social y cultural entre los países miembros—Brasil, Argentina y Paraguay, inicialmente (Albertoni, 2021; Novick, 2010; Wilson, 2019).
- g. **Proyecto Uruguay Plurilingüe 2030:** Es el proyecto vigente de alcance orgánico, gestionado principalmente por la DPL, cuya finalidad primordial es que, dentro del perfil del egresado, al finalizar todos los niveles educativos en el sistema público, se destaquen destrezas lingüísticas que incluyan una lengua materna, una lengua de comunicación internacional y una lengua de comunicación regional (ANEP, 2019).
- h. **Semipresencial:** Designa el modelo híbrido que reparte la carga horaria entre actividades asincrónicas, sincrónicas y encuentros presenciales obligatorios del

cual forma parte el profesorado de portugués, el cual, a diferencia del español, solo cuenta con esta opción semipresencial. Este modelo híbrido es regulado, además de por la ANEP y sus dependientes pertinentes, por el Consejo de Formación en Educación (CFE).

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LITERATURA

En este capítulo, se discute el marco teórico del estudio. Se comienza con las definiciones operativas que se adoptan para los conceptos claves: ideologías lingüísticas, actitudes lingüísticas, mercado lingüístico, así como una contextualización de la posición del español y el portugués como lenguas globales. También, se delimita el manejo del multilingüismo como constructo teórico-metodológico para examinar las estrategias pedagógicas de las docentes. Luego, en la segunda sección, se detalla el sitio de investigación y se presenta una revisión de literatura que se enfoca en las implicaciones del estudio de las ideologías y actitudes lingüísticas en el contexto fronterizo.

#### 2.1. Marco teórico

El marco teórico del estudio emplea las ideologías lingüísticas como el principal constructo teórico y unidad de análisis para complementar la examinación de las actitudes lingüísticas de las docentes de lengua en el contexto fronterizo. Además, se incluyen en el análisis conceptos como mercado lingüístico y posicionamiento como lenguas globales con la intención de contextualizar su relación tanto con las ideologías como de las actitudes lingüísticas hacia las variedades del estudio. Bajo esta combinación de marco teórico, se parte de la caracterización fundamental de la lengua como práctica social históricamente situada que se configura—y se reconfigura constantemente—en función de relaciones de poder e ideologías y mediante la cual se negocian identidades, significados y representaciones (Bourdieu, 1995; Harrison, 2009; Hymes, 1968; Schieffelin & Ochs, 1986; Wright & Hailu, 1988; Woolard, 2007) Es decir, la definición operativa de lengua, en este estudio, se aleja de la óptica saussureana de la lengua como abstracción (García

Molina, 2017). En este sentido, San Martín (2019) describe la función comunicativa y simbólica de la lengua como “factor estrechamente relacionado con la gestación y desarrollo de enfrentamientos y conflictos” (p. 655). En el contexto fronterizo, el uso de la lengua se ha convertido en un elemento central para que los residentes de la frontera entre Uruguay y Brasil se diferencien (Silva & Carvalho, 2020). La investigación sobre esta temática ha sido una preocupación constante, más concretamente luego de la puesta en marcha del *Proyecto Uruguay Plurilingüe 2030* (ANEP, 2019), debido a los desafíos que han surgido durante su implementación, específicamente en la región fronteriza (Acevedo & Nossar, 2018).

Por otro lado, para poder sondear las estrategias del manejo del multilingüismo de las docentes dentro de un marco inicialmente diseñado para situaciones de contacto lingüístico, se opta por la tipología propuesta por Ribeiro-Berger (2020), que destaca diferentes estrategias que puede adoptar cualquier parte interesada o clave dentro de la comunidad educativa bajo investigación (ej., docentes, administración, estudiantado, etc.).

### **2.1.1 Ideologías lingüísticas**

Según Del Valle (2007), las ideologías lingüísticas son “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (p. 20). Bajo esta premisa, las ideologías lingüísticas son las que sostienen a nivel macro las lógicas entre fenómenos lingüísticos y extralingüísticos y, a su vez, organizan sus respectivos significados, creando, de este modo, un campo de negociación constante entre las discursividades en juego. En palabras de Leeman y Fuller (2021), las ideologías lingüísticas son “las que les

dan significados sociales a las formas particulares de utilizar el lenguaje y nos permiten juzgar a las personas en base a su forma de hablar”. (p. 84).

Las ideologías lingüísticas, en cuanto a sistema de ideas, son integradas por ideologemas, los cuales, según Narvaja de Arnoux (2005), son los presupuestos o máximas que orquestan el discurso y cuya presencia puede ser explícita o no. Un ideologema es, entonces, la unidad mínima de sentido ideológico; es decir, como una especie de anclaje discursivo. Por ejemplo, Amorós Negre y Báez Damiano (2024) analizan el ideologema del español como *lengua común* y cómo su aparición de manera recurrente en artículos de opinión en la prensa española durante el siglo XIX y XX apelaba y movilizaba diversos significados e ideologías en función del marco sociohistórico y político (ej. lengua como constitutiva del Estado nacional español, movimiento hispanófono, nacionalismo panhispanófono). De manera parecida, Restrepo (2024), en su etnografía de una organización no gubernamental que ofrece cursos de español para migrantes en Salamanca, analiza el mismo ideologema y concluye cómo este perpetúa el español, de manera exclusiva, como la variedad lingüística legítima que indexa la identidad nacional.

Estas últimas dos investigaciones (Amorós Negre & Báez Damiano, 2024; Restrepo, 2024) muestran la asignación de valores sociales a prácticas lingüísticas. Esta asignación ocurre, en la terminología de Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010), por medio de los regímenes de normatividad, los cuales “al actuar desde instituciones son generadores de discursividades legítimas” (p. 6). Esta sistematización a nivel estructural es precisamente lo que separa a las ideologías lingüísticas de las actitudes como constructo teórico.

Este distanciamiento imposibilita la sustitución teórica-metodológica de las actitudes lingüísticas por las ideologías lingüísticas, ya que, según argumentan Leeman y Fuller (2021), las ideologías lingüísticas se instauran como “sistemas culturales” y no se reducen a “opiniones o impresiones individuales de personas concretas, sino que están relacionadas entre sí y también están vinculadas a los valores y las normas de la sociedad” (p. 85). O sea, si bien las actitudes lingüísticas se pueden traducir en valoraciones, creencias y conductas hacia prácticas lingüísticas—y por tanto a sus usuarios—estas operan a nivel micro debido a la incidencia de factores individuales (ej. identidad, escolaridad, edad, género, experiencias socioeconómicas) (Kircher & Zipp 2022; Niño-Murcia et al. 2020). Por lo tanto, combinar el estudio de las actitudes con las ideologías lingüísticas amplía la criticidad de la examinación de los significados asignados a las prácticas lingüísticas desde una perspectiva sistemática, sin reducir la importancia ni el impacto, de discursividades individuales y su negociación ante ideologemas y regímenes de normatividad impuestos.

Partiendo de lo anterior, Del Valle (2014) insiste en la consideración del lenguaje como “objeto de la acción política” (p. 90). Feliu (2023), refleja un acercamiento similar al admitir la suposición de las lenguas como “objetos de deseo” al contextualizar como “la historia de las lenguas es, en esencia, la historia de la construcción de artefactos culturales que permiten fijar y difundir entre los hablantes la propia idea de lengua y ponerla al servicio de la articulación de comunidades cohesionadas e interdependientes”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Traducción propia: “The history of languages is essentially the history of the construction of cultural artifacts that make it possible to fix and disseminate the very idea of the language among speakers and put it in the service of articulating cohesive and interdependent communities” (Feliu, 2023, p. 5).

(p. 5). Por medio de la problematización de la ideología monoglósica de una lengua-una nación, Feliu (2023) analiza cómo a pesar de estrategias estructurales de homogenización lingüística en contextos multilingües, dicha homogeneidad no ha sido completamente lograda, en algunos casos, debido a la resistencia de rasgos locales o regionales frente a la imposición de una lengua nacional. De este modo, tanto los acercamientos de Del Valle (2007, 2014) como el de Feliu (2023) subrayan las implicaciones en el ámbito material de las ideologías lingüísticas.

De acuerdo con Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010), las ideologías lingüísticas pueden ser analizadas por medio de textos normativos, gestiones de planificación lingüística, juicios de los hablantes, entre otras discursividades. De estos ejemplos, tanto los juicios de los hablantes como las gestiones de planificación lingüística resultan más relevantes para este estudio dado que ambos son integrados en el análisis. Respecto a los juicios de los hablantes, la capacidad metalingüística, la cual puede extraerse de estas evaluaciones, está robustamente ligada con las ideologías lingüísticas, según Olave et al. (2024), dado que posibilita las justificaciones o lógicas que se articulan para la organización de la lengua y sobre las formas en que se emplea. Por otro lado, Del Valle (2007), acentúa cómo las gestiones de planificación lingüística suponen “una planificación del estatus simbólico de la lengua” ya que como “instituciones del aparato ideológico del Estado” juegan un rol central en “la difusión de ideas y práctica que, una vez arraigadas a la opinión pública y convertidas en sentido común, facilitan la realización de proyectos políticos y legitimen arreglos socioeconómicos concretos” (p. 25). En esta línea, al estudio examinar ambos niveles (ej. juicios de hablantes y política lingüística) se potencializa la vinculación entre ambos para rastrear cómo se reconfiguran

en la vida cotidiana. Esta combinación de niveles también ofrece indicadores de eficacia y resistencia, ya que los juicios de los hablantes funcionan como escalas de aceptación, negociación o rechazo de los ideogramas que la política lingüística busca legitimar.

### **2.1.2 Actitudes lingüísticas**

Para la operacionalización de las actitudes lingüísticas, en este estudio, se adopta un enfoque mentalista. De acuerdo con Falcón (2018), las actitudes lingüísticas son “una manifestación de la actitud social de los individuos que se caracteriza por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en la sociedad” (p. 32). Bajo esta premisa, el grado de apego, aprobación, rechazo o censura hacia ciertas prácticas lingüísticas—y por consiguiente a sus usuarios—es consecuencia de las funciones y significados sociales asignados a estas (Ramírez, 2022). A diferencia de las ideologías lingüísticas, las actitudes lingüísticas operan a nivel micro (Leeman & Fuller, 2021), lo que a su vez habilita un mayor grado de agencia en el proceso de negociación para los hablantes, frente a las ideologías lingüísticas en el plano macro.

Metodológicamente desde un enfoque mentalista, las actitudes lingüísticas se subdividen en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conativa (Falcón, 2018). No existe un consenso teórico-metodológico con relación a esta subdivisión dentro del estudio de las mencionadas lingüísticas, especialmente si se contrastan con los enfoques conductistas (Ramírez, 2022). No obstante, el presente estudio opta por la categorización operativa empleada por Falcón (2018), quien considera tres subcomponentes: valoración (componente afectivo), creencia (componente cognitivo) y conducta (componente conativo). En este sentido, el análisis de las actitudes lingüísticas en la frontera uruguayo-brasileña compromete no solo información sobre el nivel de lealtad lingüística

(dimensión afectiva) hacia las variedades involucradas por parte de los implicados en esta situación de contacto sino también su posicionamiento (dimensión cognitiva) y su respuesta (dimensión conativa) frente a estas.

El estudio de las actitudes lingüísticas resulta relevante puesto que contrapone diversas variables sociolingüísticas (ej. género, edad, escolaridad, redes sociales, etc.) para comprender cómo se organizan y configuran las valoraciones, creencias y conductas hacia determinadas prácticas lingüísticas (Silva-Corvalán & Enrique-Arias, 2017). Si se toma como base la sociolingüística como disciplina, las actitudes lingüísticas figuran como una unidad de análisis muy productiva al situar la variación lingüística como socialmente estratificada y contextualizada. De igual modo, las actitudes lingüísticas han sido catalogadas con valor predictivo tanto en procesos de cambio lingüístico como en la protección y mantenimiento o pérdidas de las lenguas (Chamarro Mejía, 2021; Montes-Alcalá & Sweetnich, 2014).

Dentro del análisis de este valor predictivo, se identifica como factor significativo el prestigio lingüístico, ya que según Vida-Castro y Pérez Jiménez (2021), una comunidad de habla, en mayor o menor escala, establece su lealtad o rechazo hacia prácticas lingüísticas en función del prestigio que pueda recibir al emplearlas. Esto requiere, por parte de los hablantes, un cierto nivel de discriminación entre variedades lingüísticas y una familiarización con los valores sociales simbólicos que se les otorgan. Esta expectativa de beneficio, además de resaltar el carácter performativo del lenguaje en un terreno de negociación social, también se relaciona con el valor percibido de las prácticas lingüísticas dentro de un mercado lingüístico—concepto clave con base bourdieana en el presente estudio.

### **2.1.3 Mercado lingüístico**

El mercado lingüístico, según Bourdieu (1985), “se impone como un sistema de sanciones y censuras específicas” (p. 12), bajo este sistema como espacio social se negocian e intercambian significaciones del discurso en función de su legitimidad. Según el sociólogo francés, el mercado lingüístico, además de moldear el valor simbólico de los productos lingüísticos, simultáneamente rige las lógicas discursivas; sin embargo, lo que transita en el mercado no es la lengua en cuanto a sistema abstracto sino una red de discursividades, postulados o presupuestos que establecen los valores del capital lingüístico (Bourdieu, 1985). El mercado lingüístico es, entonces, estructurado y moldeado por regímenes de normatividad. Puesto que, según Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010), al estos “asignar valores diferentes a los usos del lenguaje” (p. 3) se convierten en los mecanismos que utilizan los grupos dominantes para perpetuar su autoridad y dominio frente a grupos cuyas prácticas disten de la normativa.

Estas prácticas de los grupos dominantes, para Bourdieu (1985), amplía la función aparentemente exclusiva de los discursos en el espacio social como “signos destinados a ser comprendidos” y añade funciones como “signos de riqueza (destinados a ser valorados y apreciados) y signos de autoridad (destinados a ser creídos y obedecidos)” (p. 40). De modo que, como signo de riqueza y tener acceso a un cierto repertorio lingüístico actúa como capital simbólico dentro de un mercado que lo valore como legítimo. Esto, a su vez, permite la acumulación de prestigio y refuerza la distancia de los grupos cuyos repertorios no son valorados positivamente en el mercado en cuestión. Por otro lado, como signo de autoridad, define qué formas son legítimas en determinados mercados (ej.

manuales normativos, discursos gubernamentales) y reproduce jerarquías por medio de la naturalización de un orden social impuesto desde las clases dominantes.

Anclado en esta base sociológica bourdieana, Alonso (2002) defiende que “se utiliza la homología económica y las reglas del mercado lingüístico como formas de producción y reproducción de la lengua legítima en procesos de atribución de precios y previsión de beneficios” (p. 119). De modo que la competencia lingüística se puede traducir en el espacio social en ventajas o sanciones para sus usuarios dependiendo de “la posición en la estructura de distribución del capital lingüístico” del hablante (Bourdieu, 1985, p. 39).

Esta mercantilización conlleva una anticipación de beneficios en la que “sus autores—generalmente sin saberlo ni quererlo expresamente—se esfuerzan en maximizar el beneficio simbólico que pueden conseguir de prácticas inseparablemente destinadas a la comunicación y expuestas a la valoración (Bourdieu, 1985, p. 51). Del Valle (2007) describe esta valoración de la lengua como activo económico para enfatizar su valor en función de la rentabilidad dentro de un mercado lingüístico específico. Similarmente, Duchêne y Heller (2011) argumentan que, como respuesta a una economía globalizada, a las lenguas se les otorgan dos posibles roles. El primer rol, se vincula con la comercialización tanto de las identidades nacionales como de la autenticidad de los hablantes, mientras que el segundo se asocia con la valoración de las lenguas como una competencia técnica. En ambos casos, los idiomas se utilizan estratégicamente en un contexto determinado para lograr un propósito específico, lo que evidencia la influencia del capitalismo y las políticas neoliberales en estas distribuciones de valor y juicio (Leeman & Fuller, 2021). Bajo esta óptica, las lenguas y, por tanto, el multilingüismo,

funcionan como recursos sujetos a las dinámicas del mercado lingüístico, donde su valoración está condicionada por la oferta y la demanda lingüística.

**2.1.3.1 Posición del español y el portugués como lenguas globales.** Crespo y Antero Reto (2020), en su análisis de la posición de estas dos lenguas entre las lenguas globales, toman en consideración factores como (1) economía (ej. producto interno bruto (PIB), PIB *per capita*), (2) recursos naturales (ej. reservas de agua dulce, energías renovables), (3) internet y redes sociales (ej. uso en el internet, personalidades con más seguidores), (4) educación, ciencia, cultura y deporte (ej., índice de desarrollo humano, traducciones, galardonados de Premio Nobel de literatura, producción musical y cinematográfica, publicaciones indexadas) e (5) influencia global (ej. número de países que las poseen como lengua oficial, estatus como lengua oficial de la ONU). Nótese, cómo con alguna excepción en menor escala en los criterios de la producción cultural, ninguno de los factores considerados para posicionar estas lenguas en el mercado lingüístico global responde a valoraciones de carácter lingüístico. De este estudio empírico, resulta muy relevante destacar dos conclusiones claves: (1) “el español ocupa el segundo lugar en todas las dimensiones complementarias consideradas” y (2) el portugués se posiciona en “la dimensión de previsiones económicas a medio plazo y demográficas a largo plazo como particularmente favorable” (Crespo & Antero Reto, 2020, p. 23). En el contexto fronterizo del presente estudio, estos dos hallazgos resultan claves para insertar la discusión de las narrativas locales de las variedades lingüísticas en una que apunte a valoraciones globales.

Esto ejemplifica la lógica de la lengua como capital con rendimiento económico—relacionado con la anticipación de beneficios en la terminología bourdieana.

Asimismo, queda invisibilizada la dimensión identitaria y quedan consolidadas las ideologías glotopolíticas dominantes. En otras palabras, según las dimensiones considerados por Crespo y Antero Reto (2020) las lenguas compiten en un mercado, aumentando así la vulnerabilidad de derechos lingüísticos y el mantenimiento de lenguas minorizadas. Este ideologema se integra a la ideología monoglósica de suma cero. Esta ideología se centra en la caracterización del multilingüismo como un problema, especialmente cuando se argumenta que dificulta el desarrollo de competencias en la variedad lingüística considerada prestigiosa (Leeman & Fuller, 2021). De esta manera, se garantiza la prioridad y la imposición de la variedad lingüística de los grupos dominantes a través de los regímenes de normatividad.

Similarmente, como consecuencia de un proyecto gracias a la colaboración internacional entre el Instituto Cervantes (España) y el Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, (Portugal), se publica el volumen *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística* (2020). En este texto, se apela a la proximidad lingüística de las lenguas para posicionarse como un frente colectivo en el mercado lingüístico global y competir en contra de otras lenguas como el inglés o el mandarín. Para este cometido colaborativo, las instituciones “responsables de la difusión” de las mismas—según establece el director del Instituto Cervantes, García Montero, en las notas a la edición (p. 11)—se incluyen en sus argumentos, precisamente, la proximidad lingüística, los procesos de internacionalización, impacto económico, influencia cultural y científica tanto del español como del portugués, entre otros criterios extralingüísticos.

Basados en la evidencia empírica del volumen, Gutiérrez y Antero Reto (2020) concluyen que, como bloque, el español y el portugués aseguran un sólido segundo lugar

mundial frente al inglés. Los coordinadores del proyecto binacional, también, resaltan la proximidad lingüística, especialmente morfológico-sintáctica, histórica y geográfica de las lenguas (Gutiérrez & Antero Reto, 2020).

Si bien se apela a una colaboración internacional, en primer lugar, se observa cómo una variedad lingüística cargada de prestigio y valor no le asegura el mismo posicionamiento en un mercado o contexto sociolingüístico diferente (Piller, 2016). En el contexto fronterizo del estudio, por ejemplo, las valoraciones de estas lenguas responden a otros regímenes de normatividad a pesar de ambas priorizar los repertorios normativos. Asimismo, los estudios incluidos en el volumen de la colaboración internacional remiten a usos preceptivos de cada lengua, lo que resulta predecible dado a la naturaleza de ambas instituciones reguladoras.

En síntesis, la mirada presentada por estos estudios rectifica la noción bourdieana de lengua-capital. El propuesto bloque “hispano-lusófono” no refleja necesariamente cómo se jerarquizan las variedades lingüísticas en el contexto fronterizo uruguayo-brasileño. Sin embargo, aunque hay negociaciones del capital simbólico que pueden ocurrir en el ámbito local, no se puede perder de perspectiva, que los ideogramas o regímenes de normatividad impuestos en la política lingüística nacional responden a intereses extralingüísticos que podrían coincidir con la valoración de las lenguas que se muestra en los estudios empíricos incluidos en este apartado.

En este marco de evaluación internacional, por tanto, los hallazgos de estos estudios podrían ser considerados como posibles indicadores con carácter predictor, por ejemplo, de gestiones para reforzar la imposición del portugués estándar frente a variedades locales.

#### **2.1.4 Manejo del multilingüismo**

El manejo de multilingüismo, según Ribeiro-Berger (2020), se refiere a “las acciones y prácticas dirigidas hacia la convivencia de lenguas que son desarrolladas por agentes que influyen en las interacciones lingüísticas y actitudes”<sup>3</sup> (p. 86). Bajo esta premisa, las docentes, especialmente en el contexto educativo, asumen un rol de agentes en el manejo del multilingüismo (Gee, 2018; Ribeiro-Berger, 2020). Esta identidad profesional que refiere cierta autoridad lingüística (Bourdieu, 1985) está basada en el ejercicio de la docencia mismo; es decir, esta identidad se basa en una actividad. Según Gee (2018), las identidades basadas en actividades son elegidas y se sostienen en una “relación recíproca entre una persona y un grupo social junto con sus actividades definitorias”<sup>4</sup> (p. 74).

En este sentido y bajo un ideologema con base purista, las docentes de lengua se convierten en modelos lingüísticos con una expectativa de uso de repertorios normativos no solo en su rol como hablantes, sino también como evaluadoras de las prácticas de otros miembros de la comunidad educativa (ej. estudiantado, madres, padres, personas a cargo, etc.). En otras palabras, por medio de la identidad basada en la actividad de la docencia, el profesorado ocupa un rol crucial en el manejo del multilingüismo.

No obstante, estas categorías amplias no abarcan toda la diversidad de experiencias del colectivo docente (Gee, 2018), puesto que existen factores individuales que pueden moldear la performatividad de esta identidad a base de actividad tales como actitudes

---

<sup>3</sup> Traducción propia: “actions and practices directed toward the coexistence of languages that are developed by these agents influencing language interactions and attitudes” (Ribeiro-Berger, 2020, p. 86)

<sup>4</sup> Traducción propia: “reciprocal relationship between a person and a social group and its core defining activities” (Gee, 2018, p. 74)

lingüísticas, personalidad, estilo de enseñanza, filosofía educativa, entre otros. En este sentido, Barkhuizen (2017) sostiene que las identidades de los docentes de lenguas son “cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas: son internas y también externas, en el mundo social, material y tecnológico”<sup>5</sup> (p. 4). Se destaca así, el dinamismo y la multiplicidad del ejercicio en estas identidades, siempre en construcción y a menudo motivadas por factores externos a la comunidad educativa.

En la tipología de Ribeiro-Berger (2020) de las prácticas escolares del manejo del multilingüismo, se destacan cuatro estrategias: prohibición, vigilancia, consentimiento y promoción simbólica<sup>6</sup>. En una escala en función de nivel de censura, la estrategia de prohibición ocuparía el nivel más alto de rechazo mientras que la promoción simbólica el más bajo.

No obstante, un nivel más bajo en esta escala, no necesariamente niega que sea una estrategia que aluda a la regulación de las prácticas lingüísticas desde un marco normativo. De todos modos, es importante aclarar que estas estrategias no son mutuamente excluyentes en la práctica cotidiana. Es decir, una misma docente puede emplear una combinación de estas estrategias dependiendo de factores como accesibilidad, interlocutores, objetivo instruccional o afectivo (Zayas-Colón, 2024).

---

<sup>5</sup> Traducción propia: “cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teachers and outside in the social, material, and technological world” (Barkhuizen, 2017, p. 4)

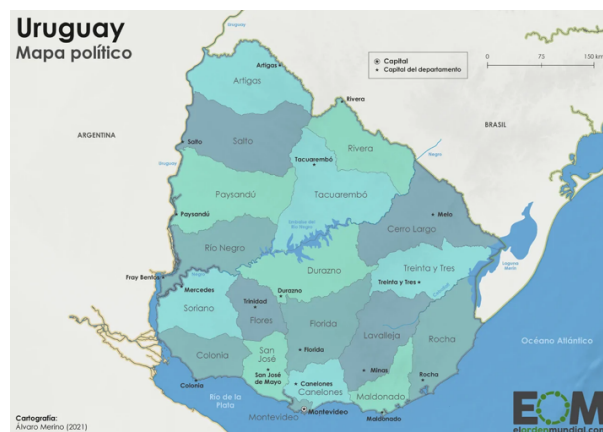
<sup>6</sup> Traducción propia de las estrategias “interdiction”, “vigilance”, “consent” y “symbolic promotion” (Ribeiro-Berger, 2020, p. 98)

## 2.2 Revisión de literatura

### 2.2.1 Sitio foco de investigación: Ciudad de Rivera

El Río Negro divide geográficamente al país uruguayo en dos regiones: norte y sur. El norte y noreste del país fueron poblados durante el periodo de colonización por los portugueses, mientras que el sur fue dominado por colonos de ascendencia hispánica (Barrios et al., 1993). La frontera entre Uruguay y Brasil tiene una extensión aproximada de 100 kilómetros, que incluye varias características geográficas como ríos, arroyos y lagunas y varias zonas de frontera seca (Mena Segarra, [1969] según citado en Albertoni, 2019). Dentro de esta región y compartiendo frontera con Brasil, se encuentran los departamentos uruguayos de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Rocha, ubicados de norte a sur, respectivamente (ver Figura 1). Es importante señalar que la situación de contacto a lo largo de esta frontera es diversa (Albertoni, 2016; 2019; Cortés, 2022; Rona, 1959; 1963); sin embargo, para los fines de este estudio, se identifica el caso de las ciudades hermanas de Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil) como el enfoque del estudio.

**Figura 1.** Mapa político de Uruguay (Merino, 2021)



El Departamento de Rivera es un distrito ubicado en el noreste de Uruguay que comparte una frontera con Brasil con la ciudad hermana de Santana do Livramento. Palermo (2022) detalla que, principalmente durante el siglo XIX e inicios del XX, la interacción con Brasil de esta zona norte uruguaya fue tan significativa que se llegó a considerar como una extensión de la gestión gubernamental de Rio Grande do Sul, región brasileña a la cual Santana do Livramento pertenece. Estas ciudades hermanas, al estar separadas por un bulevar y mantener una frontera abierta, se han convertido en un contexto fructífero para una situación de contacto lingüístico sólido y sostenido (Bertolotti & Coll, 2014; Church, 2007; Custodio et al., 2024). La capital de este departamento, también llamada Rivera, contaba en el 2019 con una población de casi 65,000 habitantes, según Albertoni (2019) y es el sitio foco de investigación principal de este estudio.

La gestión académica y comunitaria en el Departamento de Rivera ha sido clave en las afirmaciones lingüístico-educativo y culturales del portugués como lengua materna y lengua de herencia en Uruguay, lo que ha resultado, en esfuerzos de carácter nacional para el reconocimiento de la variedad de contacto (Nossar, 2016). Más específicamente, según Albertoni (2018; 2019), Rivera lideró los esfuerzos para la nominación de la variedad de contacto, denominada, en este caso, portuñol/portunhol, como patrimonio cultural inmaterial bajo la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en colaboración con otros departamentos del norte y varias intuiciones nacionales como el Ministerio de Educación y Cultura.

En cuanto al escenario de educación superior relevante para esta investigación, Rivera cuenta con el CeRP del Norte, el cual opera desde el 1997, pero no fue a partir del

2000 que contó con planta propia (Ocaño, 2020). El CeRP del Norte es el centro de formación docente de la ciudad que combina en su oferta académica tanto la modalidad presencial como la semipresencial. Todas las participantes de esta investigación están adscritas a esta institución. El CeRP del Norte, el CLE (Centro de Lenguas Extranjeras) de Rivera y los liceos del sistema educativo público asignados para las prácticas docentes integran los contextos educativos que navegan las participantes del estudio, dependiendo de su profesorado—español o portugués.

### ***2.2.2 Implicaciones de las actitudes e ideologías lingüísticas en el escenario educativo fronterizo uruguayo-brasileño***

La situación de contacto lingüístico en la frontera uruguayo-brasileña ha sido catalogada como una situación de bilingüismo diglósico con un aparente alto grado de consenso entre la evidencia empírica (Barrios et al. 1993; Behares, 1984; Brovetto, 2010; Elizaincín, 1975; Fernández et al., 2016), entendiendo diglosia como la especialización en el uso de una lengua para determinados dominios (Díaz-Campos, 2014). Bajo esta conclusión, el español se considera como la variedad alta que goza de prestigio y se utiliza en dominios públicos, mientras que el portugués queda relegado a un dominio íntimo y familiar con connotaciones en su mayoría negativas.

Behares (2004a), propone una genealogía que considera los cambios de esta situación diglósica desde el siglo XIX al XXI. En primer lugar, denomina una situación de diglosia clásica desde los inicios de la imposición de la enseñanza del español como “idioma nacional” o “lengua nacional” bajo el Decreto-Ley hasta finales del siglo XX antes de la dictadura cívico-militar (Behares, 2004a). Esta selección del término “diglosia clásica” resulta difusa especialmente porque bajo la definición de diglosia clásica propuesta en el

artículo seminal de Ferguson (1959) no se cumplen los parámetros al español y portugués por ser dos lenguas distintas que a pesar de tener una matriz romance no resultan en dialectos o variedades de una misma lengua. Se debe tener presente que Ferguson (1959) hace hincapié en que utiliza lenguaje, dialecto y variedad sin definiciones precisas ni diferenciadas, al igual que el concepto de variedad superpuesta solo lo caracteriza esencialmente como la que no es nativa.

Aun cuando se parta del supuesto de que Behares adopta la versión ampliada de diglosia propuesta por Fishman (1967)—que no solo contempla lenguas distintas, y no meramente variedades de una misma lengua, sino que también subraya las dimensiones sociopolítica y educativa del uso desigual de las lenguas en una comunidad—la presencia del portugués en espacios públicos, gracias a que la mayoría de la población era lusófona y ocupaba cargos públicos, debilita el argumento sobre el español como variedad históricamente de prestigio. Esto se confirma en investigaciones de archivos gubernamentales y fuentes legislativas en la ocupación militar luso-brasileña durante el siglo XIX, donde el portugués predominaba en la comunicación gubernamental de la región (Bertolotti & Coll, 2020). Anterior a esta investigación, Coll (2009), en su análisis sobre el uso del portugués y el español en el norte de Uruguay durante el siglo XIX, también desafía esta propuesta de Behares (2004a) sobre la descripción de un bilingüismo con diglosia para probar que este no fue siempre el caso. Coll demuestra cómo, durante el siglo XIX, se puede apreciar un bilingüismo sin diglosia donde no existía una especialización en los dominios de uso de las lenguas, sino que ambas eran utilizadas tanto en comunicaciones gubernamentales, religiosas y prensa como en cartas familiares. Esta situación especialmente a finales del siglo podría también considerarse como un

bilingüismo en transición donde no se observa una especialización de dominios sino un uso decreciente del portugués según avanza la generación (Díaz-Campos, 2014).

La segunda etapa de Behares (2004a) busca acentuar que la imposición del español alcanzó un nivel histórico sin precedentes durante el periodo dictatorial del siglo XX, de ahí su nombre “diglosia autoritaria”. Por ejemplo, Barrios (2015) enfatiza cómo la prácticas didácticas monolingües en la frontera fueron un instrumento clave para defender el español como lengua nacional y como instrumento de legitimación del poder y dominación. Particularmente, la campaña de “Corrección Idiomática” implementada por el Ministerio de Educación y Cultura—en tanto aparato nacional, centralizado y represivo en el contexto dictatorial—no solo consolidó la imposición del español sin precedentes históricos que describe Behares (2004a) en su propuesta de las etapas, sino que asentó discursivamente al portugués en un estado indisoluble de conflicto con el idioma nacional impuesto y, por lo tanto, una amenaza que debía ser contenida para preservar la pureza lingüística (Barrios, 2015; 2019).

Desde el marco teórico de las ideologías lingüísticas, estas prácticas por parte del Estado ilustran cómo a través de los regímenes de normatividad se establecen la legitimidad y la valoración positiva de prácticas de rasgos lingüísticos cuando se imponen desde instituciones con poder regulador, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Cultura (Niño-Murcia et al., 2020)—situando así a la escuela como eje pragmático de la implementación de la planificación lingüística nacional a nivel local. Estos mecanismos reproducen, por medio de la ideología de la lengua estándar que solo las variedades lingüísticas que cuenten con un aparato estructural robusto de normalización y regulación—es decir, reproduzcan el poder de las clases dominantes, en terminología

bourdieana—sean las consideradas como las legítimas en los espacios educativos, pues corresponden a prácticas lingüísticas que se vinculan con el ideologema *lengua común*.

Ahora bien, en el extenso y complejo proceso de socializar a una población bajo estos ideogramas monoglósicos, “el valor de la lengua oficial se deriva del poder del Estado para recompensar a quienes la conocen y sancionar a quienes la ignoran” (Narvaja de Arnoux & Del Valle, 2010, p. 3). La evidencia empírica de los estudios de corte sociolingüístico en esta región registra que, el español—como única lengua oficial en la planificación lingüística desde la fundación del Estado-nación uruguayo hasta inicios del siglo XX—ha sido valorizado como la lengua de prestigio vinculada con movilidad social, espacios profesionales e identidad nacional. El portugués, por su parte, se ha categorizado como variedad informal de uso en espacios íntimos e incluso como una amenaza a la identidad nacional monolingüe.

El efecto de esta política lingüística monoglósica y su implementación por medio de la alfabetización obligatoria en español ha provocado, de manera predecible, actitudes negativas hacia el portugués y sus variedades dialectales. En el contexto específico del escenario educativo en la frontera, ha sido fuente de desafíos pedagógicos y focos de tensión no solo para los docentes sino también para el estudiantado debido a la imposición de un currículo que no solo no necesariamente corresponde a sus repertorios lingüísticos, sino que también los invalida, censura y sanciona por medio de procesos de evaluación de aprendizaje basados en marcos monoglósicos. Específicamente, Oroño (2011; 2013; 2016) retratan el impacto en el escenario escolar donde estas representaciones ideológicas se tradujeron en prácticas pedagógicas de corrección, estigmatización y silenciamiento del portugués y la variedad de contacto como recursos

lingüísticos legítimos. Estas prácticas represivas, a su vez, fomentan, la degradación de la autoestima lingüística de la comunidad y, por lo tanto, una presión sobre los docentes locales para ajustarse e imponer, desde su rol como instructores de lengua, al modelo del hablante ideal, el cual no necesariamente concuerda con sus repertorios lingüísticos.

A partir del 1995 aproximadamente, el tercer elemento de la genealogía de Behares (2004a) es la “diglosia nueva” donde a pesar de que el portugués se mantiene en un dominio privado se comienzan a emplear esfuerzos organizados académicos, gubernamentales y comunitarios para asociarlo con la identidad regional. Albertoni (2019) resalta el papel fundamental del tratado de MERCOSUR en esta reconfiguración de la valoración hacia el portugués. Similarmente, Barrios (2017) argumenta que se impone el portugués estándar en el contexto educativo para erradicar la mezcla o las prácticas multilingües de la frontera. Bajo este lente, la valoración del portugués resulta muy compleja puesto que responde a su renovada demanda en el mercado lingüístico y no legitima ni se inserta en una labor de reparación sociocultural hacia las prácticas multilingües fronterizas locales.

Toda la tipología de diglosia de Behares (2004a) parte de la premisa de que solo existen dos lenguas y su relación es inherentemente antagónica, es decir, existe una expectativa de uso aislado de los sistemas. No obstante, este no es el caso de los hablantes con repertorios híbridos (Piller, 2016). Por ejemplo, Carvalho (2007) propone un continuo dialectal para describir el repertorio lingüístico de los hablantes de portugués uruguayo que incluye en un extremo un portugués uruguayo rural, pasando por un portugués uruguayo urbano y culminando con el portugués brasileño urbano. Además de estas variedades del portugués, se podría extender el continuo e incluir el uso del español que tenga en un

extremo el español uruguayo rural, pase por un español uruguayo urbano y culmine con el español rioplatense–relacionado con la variedad montevideana. Nótese que ninguno de estos continuos incorpora el uso de la variedad de contacto como tercera opción de manera explícita; no obstante, las prácticas híbridas relacionadas con la esta podrían incluirse en el mismo doble continuo como punto de encuentro entre ambos extremos.

Partiendo de la suposición de la existencia de estos continuos que en el repertorio de un bilingüe forman uno (García & Wei, 2014), resultaría pertinente considerar el concepto de poliglosia de Platt (1977) para describir la situación de la región. Dado a que el portugués en la actualidad ha recobrado importancia y reconocimiento como variedad “estándar”, a través de esfuerzos de alfabetización, se podría considerar que la situación poliglósica actual incorpora dos variedades altas (español y portugués estándar), frente a variedades intermedias (variedades urbanas y rurales) y variedades bajas (variedad de contacto o variedades dentro los continuos dialectales no estándares). En este sentido, Platt (1997) amplía la noción de diglosia en su concepción binaria e incluye variedades intermedias y una visualización que apunta a un uso menos aislado.

Otro modelo que parecería ser más congruente para describir la situación de contacto lingüístico en este contexto es la diglosia doblemente superpuesta de Mkilifi (1978). Este tipo de diglosia admite que las variedades puedan llegar a ser clasificadas como variedades altas o bajas dependiendo de la referencia (Mkilifi, 1978). Por ejemplo, el portugués uruguayo urbano puede ser considerado variedad baja si se compara con el español urbano en este contexto fronterizo, mientras que, a su vez, puede llegar a ser considerado como variedad alta si se compara con el portugués rural o incluso con la variedad de contacto lingüístico.

Ante este cambio en términos de dominio de uso del portugués, Waltemire (2012) señala que esta región fronteriza ya no debería describirse como diglósica por la emergente presencia del portugués en espacios profesionales y escenarios formales. No obstante, al Albertoni (2018) proponer que esta revaloración del portugués estándar en Uruguay es una respuesta a la demanda del mercado lingüístico impuesta por procesos de integración regional, resulta determinante reconsiderar el marco teórico que se emplea para describir esta situación de contacto lingüístico.

Las dos propuestas alterativas, poliglosia o diglosia doblemente superpuesta presentan modelos teóricos más flexible en términos de las percepciones de prestigio y, por ende, complejiza el estudio de las actitudes lingüísticas ante el giro de planificación lingüística nacional.

Este giro en la planificación lingüística monoglósica hacia una preliminarmente heteroglósica se concreta en 2008, cuando el Estado uruguayo reconoce como lenguas maternas, junto con el español, al portugués del Uruguay (denominación oficial en la documentación de ANEP) y la Lengua de Señas Uruguay (LSU) (ANEP, 2008). Cabe señalar que, si bien la práctica de institucionalizar el “portugués del Uruguay” asegura ciertos esfuerzos y acciones por parte del Estado para promover la lengua, esto no tiene un efecto inmediato de reivindicación frente a años de estigmatización. El posicionamiento educativo y las valoraciones lingüísticas, bajo este nuevo currículo, requieren, por consiguiente, un ajuste significativo en los escenarios educativos (Nossar, 2018; Nossar & Solana, 2019). Este ajuste, a pesar de que se puede vincular de forma directa con la identidad a base de actividad de los docentes, también impacta las

identidades relacionales y las valoraciones de sus saberes y su propias prácticas lingüísticas como posibles hablantes de portugués o de la variedad de contacto.

La escuela, como institución, se sitúa con un papel central en los procesos de recompensa y sanción (García-Sánchez, 2016) que se validan a través de ideologemas normativos. Es decir, la escuela ocupa un espacio dinámico y complejo en donde la socialización del lenguaje ejerce un rol regulador al contar con los mecanismos de autoridad y legitimidad. Las actitudes lingüísticas en el escenario escolar resultan ser determinantes a la hora de promover estrategias de manejo de multilingüismo (Ribeiro-Berger, 2020), ya que impactan tanto las prácticas lingüísticas como las pedagógicas y filtra el contenido instruccional.

En la actualidad, especialmente en las escuelas primarias de la frontera, se incorporan el portugués y el español en el proceso de alfabetización desde una perspectiva curricular (ANEP, 2008; Nossar, 2018). Sin embargo, muchas veces en las prácticas diarias se presentan retos pragmáticos para su implementación debido a choques de ideologías lingüísticas del personal docente o falta de materiales instruccionales disponibles que respondan a la variedad utilizada en la región, así como también a la falta de formación pedagógica y sociolingüística que corresponda a la enseñanza del portugués como lengua de herencia y al español como segunda lengua (Brovetto, 2010). En las escuelas, se observa una mayor apertura a la inclusión del portugués, siempre y cuando sea un uso normativo, factor que perpetúa actitudes lingüísticas negativas hacia las prácticas híbridas (Nossar, 2016). Según Barrios (2008), al menos discursivamente, aunque el español continúa teniendo una importancia prominente en espacios educativos,

ya no posee una valoración absoluta como única lengua nacional—en la medida que la práctica lingüística que la sustituya responda al ideogema normativo.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

El pragmatismo es el paradigma teórico en el cual se fundamenta epistemológicamente esta investigación junto con los enfoques teóricos sociocríticos y de interseccionalidad. En este capítulo, se detallan el paradigma teórico junto con sus enfoques teóricos y se justifica la metodología mixta. Bajo esta base epistémica, Berkovic (2023) subraya el impacto significativo de las posturas epistemológicas y experiencias de las personas a cargo de la investigación en el diseño y manejo de datos, por lo que se desarrollan, en la segunda sección, las declaraciones de posición de la investigadora.

Esta investigación cuenta con un estudio piloto que fue realizado entre junio y julio de 2022. Esta etapa de la investigación se describe en la tercera sección. Los instrumentos y métodos de recolección de datos empleados se describen en la cuarta sección, mientras que en la quinta sección se presentan el plan de análisis y los esquemas de codificación. En la sexta sección, se detalla la descripción de las participantes del estudio junto con la de los programas de profesorado correspondientes. En esta sección, también se puntualizan las características del muestreo y los criterios de inclusión de la investigación.

Resulta importante aclarar que en este proyecto se emplea “las participantes” en su forma femenina plural para referirse al total de las personas que completaron esta investigación en carácter de participante por dos razones principales. La primera razón responde a que el 91% de la muestra se identificó con el género femenino. En otras palabras, el uso femenino describe numéricamente con mayor precisión la composición de la muestra. Por otro lado, la segunda razón responde al lenguaje inclusivo como

práctica. Se emplea el uso femenino para aumentar la visibilización y conciencia de la marcada presencia femenina en la experiencia de la docencia.

### **3.1 Paradigma teórico: Pragmatismo**

El paradigma teórico central de la investigación es el pragmatismo puesto que ofrece una perspectiva enfocada en la utilidad del conocimiento y su capacidad para integrar métodos cualitativos y cuantitativos, en contraste con algunas de las limitaciones de los paradigmas del positivismo y el constructivismo (Arias, 2023). Por un lado, al centrar su análisis en cómo los individuos construyen múltiples realidades, el constructivismo admite la subjetividad de las experiencias (Páramo Morales, 2020; Potter & Robles, 2022); mientras que el positivismo busca entender una realidad objetiva externa (Ramos, 2015; Cheek & Øby, 2023). En cambio, el paradigma teórico de esta investigación apuesta a la complementariedad de ambos marcos—positivismo y constructivismo—con el objetivo de crear conocimiento que genere acciones para cambios significativos (Morgan, 2014; Elgeddawy & Abouraia, 2024). Es decir, el pragmatismo se aparta de las preocupaciones estrictamente ontológicas o epistemológicas, priorizando en su lugar cómo el conocimiento puede ser utilizado para impulsar acciones significativas para atender los retos de las comunidades que participen en la investigación.

Este paradigma subraya que “todo conocimiento es contextual, y el contexto más valorado desde un enfoque pragmatista es el de la actividad fuera del laboratorio”<sup>7</sup> (Gillespie et al., 2024, p. 20). En consecuencia, si bien el conocimiento puede ofrecer distintos valores, para el pragmatismo, el más importante es el aplicado, lo que enfatiza la

---

<sup>7</sup> Traducción propia: “All knowledge is contextual, and the context that is most valued from a pragmatist standpoint is the context of activity outside the laboratory.” (Gillespie et al., 2024, p. 20)

importancia de su capacidad para promover e inducir acciones prácticas con el fin de lograr metas concretas, más allá de debates estrictamente epistemológicos (Feilzer 2010; Morgan, 2014; Gillespie et al., 2024). Esto sitúa un posicionamiento esencial en el estudio, ya que no solo se trata de comprender cómo las políticas lingüísticas afectan las prácticas pedagógicas, sino de examinar cómo estas prácticas apoyan a las docentes de lengua en los retos de los diversos contextos educativos que navegan y, por ende, su impacto en la diversidad lingüística de la comunidad.

El análisis se ve enriquecido por estos planteamientos pragmatistas, ya que estos últimos permiten integrar en la examinación los contextos sociolingüísticos únicos de las comunidades fronterizas, pero centrándose en la utilidad y el impacto práctico de las políticas lingüísticas. Esto favorece un entendimiento no solo de cómo las educadoras perciben sus realidades lingüísticas, sino también cómo estas realidades pueden ser transformadas mediante acciones informadas por el conocimiento crítico. Por lo tanto, y en concordancia con el paradigma pragmatista, se adoptan dos enfoques teóricos que informan la metodología del estudio y el tratamiento de los datos: el enfoque sociocrítico y el concepto de interseccionalidad.

### ***3.1.1 Enfoques teóricos: Sociocrítico e interseccionalidad***

Desde el enfoque sociocrítico, según caracterizado por Guba y Lincoln (2000), se enfatiza la importancia de considerar “antecedentes sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género de la situación estudiada” (p. 136) para así poder generar conocimiento crítico y contextualizado que conciba y contribuya aportaciones relevantes para erradicar estructuras de poder que sostengan las diferentes dimensiones

de desigualdad en la comunidad o grupo en cuestión. Similarmente, Orozco (2016) plantea que el enfoque sociocrítico nos ofrece:

una visión global y dialéctica, la aceptación solidaria de una visión democrática en la construcción del conocimiento, y la interrelación entre teoría y práctica, nos demuestra que este paradigma pretende involucrar de manera activa a los sujetos a investigar, pretendiendo siempre enlazar la teoría con la práctica dando protagonismo al investigado y reflexionando sobre la relevancia de la investigación a favor de la comunidad (p. 37)

Tanto Guba y Lincoln (2000) como Orozco (2016) coinciden en que el fin cardinal del enfoque sociocrítico requiere generar conocimiento que estimule y potencie herramientas para la transformación de los aparatos estructurales que restringen la justicia social.

Sumado a lo anterior, Lara Delgado (2015) acentúa cómo desde un acercamiento sociocrítico, específicamente decolonial, se suscita la producción de conocimiento y prácticas que permitan propuestas de reinención y transgresión para enfrentar el impacto de la globalización; asimismo, subraya el contexto histórico de estas prácticas sin restarle a su anacronismo.

Más concretamente, en este estudio, dado que, según las perspectivas y experiencias de las docentes, estas pueden atribuirle significados o valoraciones diferentes a cada variedad lingüística, el enfoque teórico sociocrítico demanda que en el análisis de las narrativas se incluya cómo las dinámicas de poder y discursos dominantes impactan en la atribución de tales significados (Leeman & Fuller, 2021). Dicho de otra manera, este enfoque sociocrítico prioriza la examinación de las prácticas pedagógicas a partir de las realidades específicas de las personas que conforman las comunidades educativas desde sus discursos y narrativas sin dejar de cuestionar las jerarquías sociales y lingüísticas impuestas por el monolingüismo hegemónico que ha caracterizado las políticas lingüísticas nacionales.

Del mismo modo y apuntando a la perspectiva decolonial que propone Lara Delgado (2015), resulta impredecible que al examinar las formas en que las ideologías lingüísticas influyen en las interacciones cotidianas en función del manejo del multilingüismo dentro del contexto educativo se exploren las narrativas locales que se configuran como resistencia hacia las prácticas y los significados impuestos. No obstante, si bien examinar estas formas de resistencias desde una perspectiva práctica resulta primordial en el estudio, no se deja de integrar en este análisis una perspectiva crítica que conecte estas experiencias locales con dinámicas globales, como el impacto del colonialismo y el mercado lingüístico en la educación y las políticas lingüísticas.

Por otro lado, para analizar cómo dimensiones como las identidades lingüísticas, la ubicación geopolítica, el género y la edad solapan e influyen en la construcción de significados de las participantes, se opta por el enfoque teórico de la interseccionalidad. Este enfoque subraya que, a pesar de que, algunas dimensiones coincidan entre participantes, la interacción con otras dimensiones dentro de la experiencia de un mismo participante viabiliza la posibilidad de diferencias entre las narrativas. De manera similar, Viveros Vigoya (2016) declara que por medio de este enfoque—de base crítica y reflexiva— se logra examinar la complejidad en narrativas donde discursivamente se apunta a la erradicación de estructuras de poder discriminatorias pero que simultáneamente reproducen jerarquías y exclusiones en otras dimensiones. Con base en la suposición del contexto educativo como substancialmente influenciado por diversas dinámicas de poder, este análisis interseccional resulta relevante ya que permite explorar las negociaciones entre identidades. Más concretamente, la interseccionalidad, como enfoque teórico, evalúa la falta de homogeneidad en las interpretaciones de las ideologías

lingüísticas al subraya cómo estas interpretaciones pueden ser marcadas por las diferentes relaciones de poder que cada participante ha experimentado o navega.

### ***3.1.2 Conexiones entre el pragmatismo y el marco teórico del estudio***

El objetivo principal de este estudio es investigar cómo las ideologías lingüísticas impactan la vida cotidiana en contextos educativos. A su vez, examinar de qué manera los docentes en formación navegan estas estructuras mientras negocian sus actitudes e identidades lingüísticas al mismo tiempo que cumplen con los objetivos programáticos de sus respectivos currículos en la lengua de instrucción, ya sea español o portugués.

Kircher y Zipp (2022) describen las ideologías lingüísticas como “un fenómeno a nivel comunitario, mientras que las actitudes están influenciadas por factores individuales” (p. 6). Con el fin de profundizar en el estudio de las actitudes lingüísticas, en el ámbito educativo, al integrar el marco teórico de las ideologías lingüísticas, el presente estudio lo que busca es indagar cómo los significados atribuidos a las prácticas lingüísticas desde una perspectiva sistemática y estructural (Del Valle, 2007; Woolard, 2016) son negociados en interacciones cotidianas realizadas por las partes interesadas de la comunidad educativa en cuestión.

Dado que el pragmatismo destaca la utilidad y aplicabilidad del conocimiento, este paradigma ofrece un marco que se enfoca en el impacto a nivel conativo sin restarle importancia a las otras dos dimensiones en el estudio de las actitudes lingüísticas—cognitiva y afectiva—, según la perspectiva mentalista (Falcón, 2018). Por otro lado, los enfoques sociocrítico e interseccionalidad colocan en el eje de la discusión cómo se negocian, otorgan y validan los diferentes significados y valoraciones de las prácticas lingüísticas al enfocar el análisis en la interacción de relaciones y estructuras de poder

con identidades lingüísticas y otras dimensiones distintivas (ubicación geopolítica, género, edad, entre otros) dentro de este contexto fronterizo.

### **3.2 Declaraciones de posición de la investigadora**

Desde lo personal, mi experiencia como puertorriqueña y aprendiz del inglés como segunda lengua en la diáspora estadounidense, específicamente en la ciudad de Filadelfia, nutre mi compromiso con apoyar a las comunidades vulnerables con recursos limitados para superar barreras sociolingüísticas. Sin embargo, han sido mis experiencias como educadora y aprendiz las que me han llevado a concluir que resulta imposible censurar o inhibir prácticas lingüísticas no estándares sin generar actitudes negativas o conflictivas hacia estas, y, por extensión, hacia sus hablantes. Como resultado, la combinación tanto de las experiencias personales como las profesionales activamente ha impactado y continúa impactando mi posicionamiento como académica hispanohablante y latina en los Estados Unidos. Este impacto se ve principalmente en mi intencionalidad al adoptar perspectivas críticas hacia el estudio de la enseñanza de lenguas y la política lingüística necesariamente incluyendo factores sociopolíticos y económicos en mi análisis. Más específicamente, enfoco mi agenda de investigación en examinar las consecuencias concretas de la planificación lingüística, especialmente para quienes se “desvían” de las ideologías monolingües normativas y cómo esta aporta a las disparidades en escenarios educativos.

Mi interés particular en el caso de Uruguay nace de su cambio hacia una política multilingüe, tras siglos de enfoques monolingües. Si bien esto posibilita la implicación de reformas educativas, por otro lado, no garantiza, necesariamente, prácticas de enseñanza que promuevan críticamente la diversidad lingüística. Como educadora, reconozco que

este tipo de cambios orgánicos generan desafíos para los docentes, ya que los posiciona en una encrucijada constante al tener que navegar entre sus experiencias de enseñanza-aprendizaje, ideologías y actitudes lingüísticas, población estudiantil y objetivos curriculares o programáticos. Otro aspecto que suscitó mi interés en el caso de las comunidades fronterizas uruguayo-brasileñas en Rivera fue precisamente su participación e involucramiento en procesos de reivindicación del portuñol como marcador de identidad—el caso de la nominación de la variedad de contacto como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad a la UNESCO, por ejemplo.

Mis experiencias como docente de español, aprendiz de segundas lenguas con el inglés y lenguas extranjeras con el portugués fueron claves para lograr conexiones genuinas y significativas con las participantes de la investigación. Particularmente, mi fluidez nativa en español y mi dominio avanzado del portugués me permitió generar mayor confianza para cocrear espacios donde tanto ellas como yo compartimos experiencias de enseñanza-aprendizaje utilizando nuestro repertorio multilingüe en función de nuestro criterio al compartir nuestras creencias, experiencias y emociones.

No obstante, a pesar de estas dimensiones compartidas, hay otras que generan distinción en cuanto a experiencias de vida. Por ejemplo, al ser extranjera, es decir, no ser miembro de la comunidad fronteriza bajo estudio, ser ciudadana estadounidense y una mujer blanca latina, se me otorgan privilegios diferentes. Como lingüista en formación y hablante multilingüe, reconozco que mi proceso personal de reconfiguración de mi identidad como hablante de una lengua minoritaria en los Estados Unidos difiere mucho del de las docentes de la frontera uruguayo-brasileña. Sin embargo, me identifico con

ellas en que ambas negociamos nuestras identidades entre lenguas, culturas y contextos educativos.

Abordo estas relaciones de poder desiguales en mi investigación involucrándome continuamente en prácticas de autorreflexión. Mi estrategia principal para intencionalmente reflexionar, cuestionar y problematizar el impacto de mis suposiciones sociopolíticas y ontológicas en mi trabajo es mantener un diario de investigadora. Por medio de esta práctica puedo mantener un registro permanente de mis procesos de pensamiento, inquietudes, juicios, dudas e interpretaciones.

Como investigadora-practicante, reconozco que el multilingüismo, como experiencia de vida, representa una perspectiva única de navegación entre identidades. Apoyo mi postura crítica en el uso de nuestras lenguas como declaraciones de identidad en interacciones diarias para comunicar confianza, afinidad, lealtad o rechazo. En última instancia, sitúo como objetivo principal de mi agenda de investigación y mis labores como educadora y organizadora comunitaria el desmitificar la falacia del uso del lenguaje como una elección personal para comprender mejor el privilegio lingüístico y su impacto en la política y la educación lingüística, particularmente en contextos poscoloniales.

### **3.3 Estudio Piloto**

Esta investigación contó con un estudio piloto (Ver sección de Ayudas y financiación para detalles de apoyo financiero) que se ejecutó durante los meses de junio y julio de 2022. Antes de esta fase inicial, solo se había implementado comunicación remota por medio de correos electrónicos y reuniones virtuales por *Zoom* entre la investigadora y la facultad del CeRP del Norte.

Tanto la facultad como las estudiantes permitieron la visita de la investigadora en algunas reuniones del curso. Se implementaron observaciones de clases del programa de español en el CeRP del Norte y clases impartidas por las practicantes del programa de portugués en el CLE de Rivera. Debido a la modalidad semipresencial del profesorado de portugués, no fue viable observar clases del profesorado de portugués a nivel terciario (rol como estudiantes) ya que las reuniones sincrónicas no coincidieron con las fechas de implementación del estudio piloto. Tampoco se logró observar a las clases impartidas por las participantes del profesorado de español en los liceos, dado que, en el momento de la visita, aún no habían sido asignadas sus respectivas instituciones ni definido el inicio de sus experiencias de campo. En total, el estudio piloto contó con una muestra de seis (6) participantes, tres de cada programa.

Por medio de esta experiencia, se evaluó la viabilidad y aplicabilidad de los instrumentos metodológicos, específicamente el Perfil Lingüístico Bilingüe (BLP, por sus siglas en inglés) y las entrevistas semiestructuradas. Según instruyen Gertken et al., 2014, el BLP se administró digitalmente con la herramienta *Google Forms*, lo que permitió a su vez su autocodificación mediante las mismas herramientas de análisis de dicha plataforma. Las entrevistas semiestructuradas, en contraste, se realizaron de forma presencial en el CeRP o en el CLE. Siguiendo la recomendación de Saldaña (2021) para investigaciones cualitativas, se implementó una codificación afectiva para las entrevistas. De este modo, se confirmó la efectividad de esta estrategia analítica ya que se logró un alineamiento con el marco teórico mentalista de las actitudes lingüísticas por el cual opta este estudio.

A partir de los hallazgos, se revisó el protocolo de entrevistas. En esta revisión, se incorporaron preguntas más específicas sobre la experiencia educativa previa, la formación docente y el conocimiento sobre política lingüística. También, se corroboró el uso del software ATLAS.ti como herramienta para facilitar el manejo y análisis del corpus cualitativo. Sin embargo, se identificaron sesgos en el conocimiento de la investigadora para navegar el software. Para atender esta necesidad, la investigadora completó una capacitación adicional durante la primavera de 2023 con la academia oficial del software.

Los resultados de esta fase inicial se publicaron en la revista académica arbitrada brasileña *Temas & Matizes* (Zayas-Colón, 2024). Del mismo modo, diferentes aspectos de este estudio piloto también han sido presentados en conferencias internacionales en Uruguay y Brasil con el objetivo de sondear la opinión de investigadores en la región. En general, estos encuentros de investigación confirmaron la relevancia del proyecto para la comunidad educativa. En agosto de 2023, se presentó el trabajo titulado “Denominaciones de las variedades de contacto lingüístico y su impacto en el contexto educativo: El caso de docentes portugués en la frontera como parte de la “Jornada: Lenguas y políticas lingüísticas” en Bagé, Brasil; mientras que, en septiembre del mismo año, se presentó el trabajo titulado “El rol de las actitudes lingüísticas hacia el portugués durante las experiencias de prácticas docentes en Uruguay” como parte de las Jornadas Binacionales de Educación Superior en Rivera. Además, durante el mes de diciembre del 2023, la investigadora fue invitada a impartir una conferencia en la Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA) en Bagé, Brasil, donde se abordaron las implicaciones pedagógicas del estudio.

### **3.4 Instrumentos y métodos de recolección de datos**

Se implementa un diseño mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos para atender las limitaciones de cada enfoque sin crear dependencia entre métodos (Flick, 2018). A partir de este diseño mixto, se generaron dos corpus: (1) corpus cualitativo y (2) corpus cuantitativo. El corpus cualitativo incluye documentación relevante sobre política lingüística nacional y datos conversacionales obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas. El corpus cuantitativo compila la información de estadística descriptiva del BLP, específicamente los resultados no ponderados del módulo de las actitudes lingüísticas. Esta combinación metodológica permite un enfoque más integral para examinar las distintas prácticas e interpretaciones en torno a las creencias y experiencias de las participantes.

El corpus cualitativo combina documentación relevante sobre política lingüística nacional y los datos recopilados por medio de entrevistas semiestructuradas. Los documentos de política lingüística considerados son regulaciones oficiales publicadas entre 2008 y 2019 por lo que ahora se conoce como la Dirección de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (DPL). Antes de 2018, esta entidad era conocida como el “Programa de Políticas Lingüísticas” e inicialmente como la “Comisión de Políticas Lingüísticas” (ANEP, 2008; 2019).

Dentro del corpus cualitativo documental, se destaca el texto titulado “Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública”, del cual se examinan las siguientes secciones: (1) “Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública”, (2) “Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio

Lingüístico de los tres Subsistemas”, (3) “Recomendaciones para la Formación Docente en relación a Situaciones Geográficas y Sociales Especiales”, con especial atención a las “Recomendaciones para la formación de docentes para la región fronteriza”. Además, se analiza el documento titulado (4) “Políticas Lingüísticas 2015-2019”, un texto de posicionamiento institucional e informe de labores durante el quinquenio.

Por otro lado, el corpus cualitativo conversacional se construyó a partir de once transcripciones de entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas, realizadas de manera presencial en la ciudad de Rivera, tuvieron una duración aproximada de una hora y media. Según la disponibilidad y comodidad de las participantes, las entrevistas se completaron en la biblioteca del CeRP o en los salones asignados en los liceos. El modelo de la entrevista semiestructurada permitió la combinación de cierto grado de flexibilidad de una conversación abierta con una estructura previamente diseñada que permitió recopilar información específica sobre tópicos claves (Brinkmann, 2020). Es decir, a pesar de contar con un banco de preguntas que aseguraban la introducción de temas previamente identificados como relevantes, este tipo de entrevista le permitió a la investigadora ajustarse a las respuestas y experiencias de las participantes (Ver Apéndice 1).

Las transcripciones de las entrevistas pasaron por dos revisiones. La primera se implementó a través de *Simon Says*, software de transcripción impulsado por inteligencia artificial. La segunda revisión fue manual e implementada por la investigadora. En esta segunda ronda de revisión, las transcripciones fueron revisadas y se corrigieron errores e inconsistencias, particularmente con la identificación de hablantes.

El corpus cuantitativo, compuesto por datos recopilados a través del BLP, al igual que en el estudio piloto, se administró en formato digital por medio de *Google Forms* (Ver Apéndice 2).

El BLP es un cuestionario de acceso abierto que calcula la dominancia lingüística a partir de la autoevaluación de los hablantes tomando en consideración el historial, uso, proficiencia y actitudes lingüísticas, además de recopilar datos demográficos como edad, género, lugar de residencia y escolaridad (Gertken et al., 2014). Para la descripción sociodemográfica de las participantes se toma del BLP los datos relacionadas al género, la edad y la dominancia bilingüe. No obstante, solo se toma en consideración para el análisis el subcomponente individual de las actitudes lingüísticas. Según Olson (2023), a pesar de que este subcomponente presenta la menor fiabilidad del cuestionario debido a la falta de consenso en la operacionalización del constructo teórico, esto no impide que haya logrado un alto resultado global en la fiabilidad de prueba-reprueba, con un coeficiente de correlación intraclase de 0.858 y un intervalo de confianza de 0.833-0.800.

En síntesis, se implementaron tres métodos de recolección de datos con el propósito de recopilar información tanto cualitativa como cuantitativa (ver Tabla 1). Esta triangulación metodológica permitió comparar y contrastar los hallazgos obtenidos mediante diferentes métodos (Flick, 2018; Forni & De Grande, 2020; Tsindos, 2023).

**Tabla 1.** Descripción de los tipos de datos, fuentes y evidencia

Tipo de datos	Fuente	Tipo de evidencia
cualitativos	Documentación de política lingüística relevante	documental
	Entrevistas semiestructuradas	conversacional
cuantitativos	Perfil Lingüístico Bilingüe	escrita

### **3.5 Plan de análisis y esquemas de codificación**

El plan de análisis para el manejo de los datos cualitativos, que incluyen tanto evidencia documental como conversacional, utiliza el software ATLAS.ti. Sin embargo, se utilizan dos estrategias distintas para cada tipo de evidencia; para la evidencia documental se utiliza una codificación deductiva y para la conversacional, se sigue una codificación de tres niveles, según recomienda San Martín (2014).

Desde esta perspectiva, el análisis de la evidencia documental concibe a los documentos de política lingüística como “dispositivo comunicativo” y no como “contenedor de contenidos” (Flick, 2018, p. 383). Esto se traduce a la contextualización de los marcos de referencia institucionales que rigen a los programas de formación docente.

A través de este análisis, se desarrolla una revisión de cómo las políticas lingüísticas han fomentado o restringido la diversidad lingüística mediante la legislación y la planificación en el ámbito educativo (Wright, 2016). El análisis de la legislación lingüística vigente es fundamental para entender cómo las lenguas han sido utilizadas en la construcción de “comunidades imaginadas”, en estrecha relación con la configuración del Estado-Nación y la ciudadanía homogénea (García de los Santos, 2014; Kubota, 2020).

La evidencia documental fue codificada utilizando una estrategia deductiva, la cual, según planteado por Saldaña (2021). Este tipo de codificación implica la creación del esquema previo a la recolección y análisis de datos para garantizar que sean pertinentes a los objetivos de la investigación. Se utilizó un esquema de codificación estructurado en categorías y subcategorías (Ver Figura 2). Dicho esquema incluye cuatro (4) categorías:

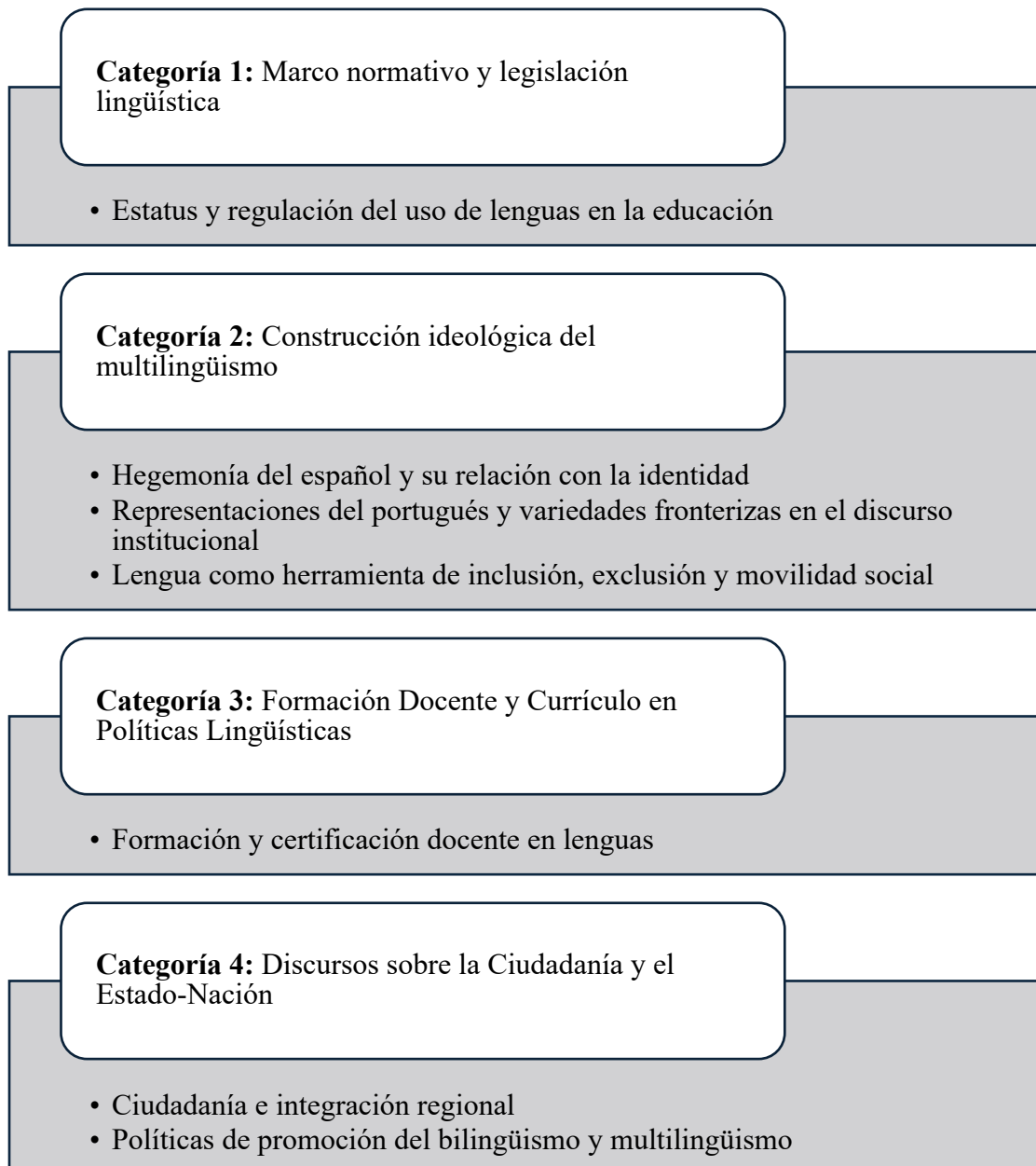
(1) Marco normativo y legislación lingüística, (2) Construcción ideológica del multilingüismo, (3) Formación Docente y Currículo en Políticas Lingüísticas y (4) Discursos sobre la Ciudadanía y el Estado-Nación.

La primera categoría “Marco normativo y legislación lingüística” incluye solo un subcódigo “Estatus y regulación del uso de lenguas en la educación” en el cual se codifican las definiciones de lengua oficial/cooficial y las regulaciones sobre el uso de la lenguas en la enseñanza y su evaluación. La segunda categoría “Construcción ideológica del multilingüismo” incluye tres subcódigos: (1) Hegemonía del español y su relación con la identidad, (2) Representaciones del portugués y variedades fronterizas en el discurso institucional y (3) Lengua como herramienta de inclusión, exclusión y movilidad social. Esta categoría como indican sus subcódigos incluye en su examinación representaciones del español y su hegemonía, así como su vinculación con la identidad nacional, la percepción institucional de variedades no estandarizadas, junto con el estatus del portugués en la frontera y el rol del lenguaje como mecanismo de inclusión, exclusión o movilidad social. La tercera categoría “Formación docente y currículo en políticas lingüísticas” incluye un subcódigo “Formación y certificación docente en lenguas”, en el cual se analizan los enfoques recomendados para la enseñanza de lenguas y la evaluación y acreditación de competencias lingüísticas en docentes. La cuarta categoría “Discursos sobre la ciudadanía y el Estado-Nación” incluye dos subcódigos (1) Ciudadanía e integración regional y (2) Políticas de promoción del bilingüismo y multilingüismo.

Por otro lado, en el análisis cualitativo de la evidencia conversacional extraída de las entrevistas semiestructuradas se implementó, al igual que en el estudio piloto, una codificación afectiva (Saldaña, 2021). Durante esta codificación, se estableció una

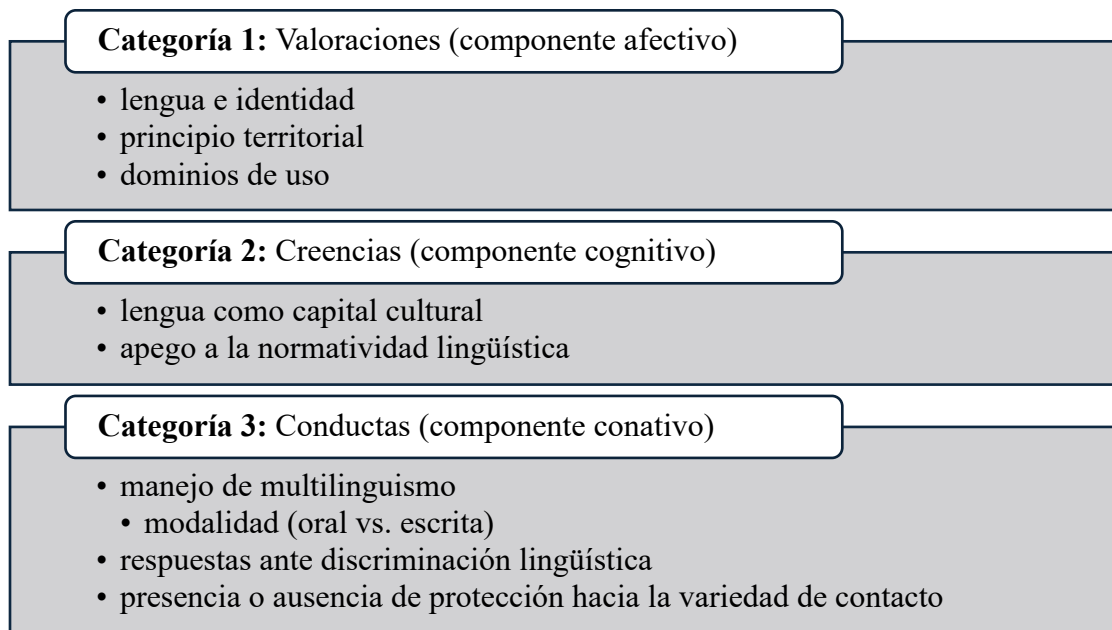
conexión entre las narrativas de las participantes y el paradigma de las actitudes lingüísticas, según el enfoque mentalista empleado por Falcón (2018) (Ver Figura 3).

**Figura 2.** *Esquema de codificación para la evidencia documental*



La primera categoría “Valoraciones” que representa al componente afectivo cognitivo del enfoque mentalista de las actitudes lingüísticas incluye tres subcódigos: (1) lengua e identidad, (2) principio territorial y (3) dominios de uso. El primer subcódigo “lengua e identidad” examina cómo las participantes perciben la relación entre las variedades lingüísticas y diferentes aspectos de su identidad. De modo que, se analiza cómo las prácticas lingüísticas contribuyen en la construcción y expresión de diferentes identidades sociales relevantes en este contexto de investigación tales como identidades nacionales, regionales, locales, étnicas o socioculturales (Watt & Llamas, 2014).

**Figura 3.** *Esquema de codificación cualitativa para las actitudes lingüísticas*



El segundo subcódigo “principio territorial” incluye las creencias sobre cómo se utilizan las prácticas lingüísticas para marcar o reclamar un espacio geográfico (Piller, 2016). El tercer subcódigo “dominios de uso” analiza las percepciones sobre las elecciones y el uso lingüístico de las participantes en diferentes dominios de uso (Silva-

Corvalán & Enrique-Arias, 2017) para explorar como varía este uso según el contexto de interacción.

La segunda categoría “Creencias” alineada con el componente cognitivo del enfoque mentalista de las actitudes lingüísticas examina dos subcódigos (1) lengua como capital cultural y (2) apego a la normatividad lingüística. En “Lengua como capital cultural”, basado en la teoría sociológica de Bourdieu (1985), se explora cómo las dinámicas del mercado lingüístico legitiman la valoración del capital lingüístico. El segundo subcódigo “apego a la normatividad lingüística” examina las percepciones del uso “correcto” y las evaluaciones de la producción lingüística.

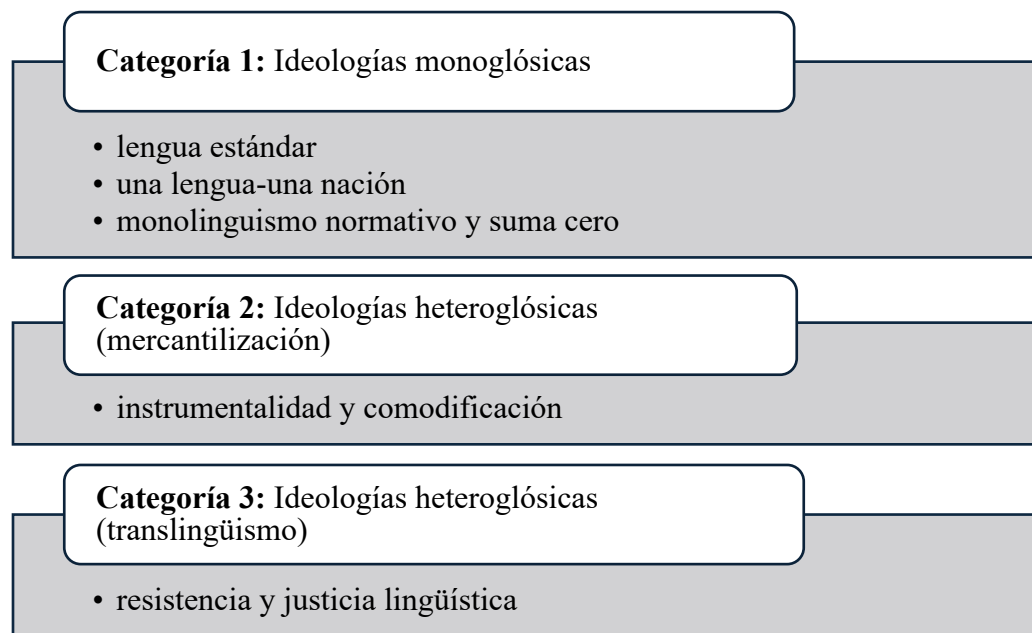
La tercera categoría “Conductas” relacionada al componente conativo del enfoque mentalista de las actitudes lingüísticas, examina tres subcódigos (1) manejo del multilingüismo, el cual incluye una subdivisión que examina la modalidad (oral versus escrita), (2) respuestas ante discriminación lingüística y (3) presencia o ausencia de protección hacia la variedad de contacto.

El primer subcódigo “manejo del multilingüismo”, según propuesto por Ribeiro-Berger (2020) explora la gestión por parte de las participantes dentro del aula para regular, incentivar, limitar y valorar la participación, la comunicación y las contribuciones de su estudiantado en función de sus prácticas lingüísticas y sus respectivas actitudes hacia ellas. Dentro de este subcódigo, la modalidad de la interacción resultó ser un factor significativo en el análisis por lo que se atiende en una subdivisión llamada “modalidad (oral vs. escrita)” para distinguir cómo la modalidad impacta las estrategias de manejo del multilingüismo empleadas. El segundo subcódigo “respuestas ante la discriminación lingüística” incluye las estrategias utilizadas por las participantes

para afrontar o desafiar prácticas discriminatorias y cómo, a su vez, estas respuestas reflejan ideologías lingüísticas y relaciones de poder. Por último, el tercer subcódigo “presencia o ausencia de protección hacia la variedad de contacto” examina las acciones para preservar o promover la variedad de contacto desde el rol de docentes en formación.

Posteriormente, se examinaron las propiedades de cada código con el objetivo de identificar las relaciones entre ellos. Estas relaciones fueron clasificadas de forma deductiva y situando las ideologías lingüísticas como eje central del análisis. En ninguna circunstancia, esta segmentación pretende restringir la interacción entre los códigos. Más bien, con el objetivo de optimizar la interpretación de la evidencia conversacional, se opta por esta estrategia metodológica de organización. El esquema de codificación de las ideologías lingüísticas se desarrolló deductivamente siguiendo las clasificaciones propuestas por Leeman y Fuller (2021): monoglósicas y heteroglósicas (ver Figura 4).

**Figura 4.** *Esquema de codificación cualitativa para las ideologías lingüísticas*



En el estudio piloto (Zayas-Colón, 2024), se utilizó la misma clasificación entre las ideologías (Leeman & Fuller, 2021); sin embargo, en este estudio, se implementó una segunda subdivisión dentro de las ideologías heteroglósicas llamada “translingüismo”.

Las ideologías monoglósicas, la primera categoría, mantuvieron los mismos tres subcódigos del estudio piloto: (1) lengua estándar, (2) una lengua-una nación y (3) monolingüismo normativo y suma cero. La segunda categoría examina las ideologías heteroglósicas que se configuran desde la mercantilización de las lenguas por lo cual la compone el subcódigo: (1) instrumentalidad y comodificación. La tercera categoría incluye ideologías heteroglósicas pero que se configuran desde el translingüismo e incluye un subcódigo: (1) resistencia y justicia lingüística.

Las ideologías monoglósicas hacen referencia a la ideologías que apoyan el monolingüismo. El subcódigo o ideologema “lengua estándar” evalúa las ideas y creencias sobre el uso “correcto” o “legítimo”, haciendo referencia a una idealización de un lenguaje hablado homogéneo impuesto por grupos dominantes, lo que a su vez refuerza la hegemonía de la variedad con prestigio (Forrest et al., 2021; Lippi-Green, 2012; Lodge, 2020). Según Leeman y Fuller (2021), esta primera ideología se sustenta por medio del aparato estructural prescriptivo.

El subcódigo “una lengua-una nación” subraya cómo la configuración discursiva de las naciones ha precisado el elemento lingüístico para la definición de las identidades nacionales (Bürki, 2019; Del Valle, 2007). Es decir, se promueve la creencia en que la unidad nacional se fundamenta en la existencia de una sola lengua hegemónica. En consecuencia, se construye una conexión entre identidad nacional y lengua a partir de características lingüísticas, lo que da paso a que, mediante el proceso de indexicalización,

se generen valoraciones sobre la pertenencia o exclusión de individuos dentro de una nación o comunidad determinada.

El subcódigo “monolingüismo normativo y suma cero”, dentro del escenario escolar, alude a la creencia que caracteriza al multilingüismo como una interferencia o limitación en el proceso de asimilación nacional y adquisición del idioma mayoritario (Clyne 2005; Kamusella, 2018, Leeman & Fuller, 2021; Trisnawati, 2017).

En contraste, al promover la diversidad lingüística, las ideologías heteroglósicas reconocen la existencia del multilingüismo o plurilingüismo con algún nivel de valoración positiva (Bürki, 2019; Leeman & Fuller, 2021). En este estudio, las ideologías heteroglósicas se subdividen en dos categorías: (1) mercantilización y (2) translingüismo.

La primera ideología heteroglósica (Categoría 2 del esquema de codificación de las ideologías) atiende las ideas o creencias que abordan la mercantilización de las lenguas, es decir, cuando se toma en consideración para justificar su valoración su rentabilidad en el mercado lingüístico. Dentro de esta categoría, se incluye un subcódigo la (1) instrumentalidad y comodificación. Este subcódigo aborda los argumentos que sostienen la valoración simbólica de las lenguas basados en su utilidad (Cameron, 2012; Heller, 2010).

La segunda categoría de las ideologías heteroglósicas (Categoría 3 del esquema de codificación de las ideologías) se centra en las creencias que promueven el reconocimiento de prácticas lingüísticas híbridas y que, su vez, apuntan a una valoración crítica. Dentro de esta tercera categoría del esquema, solo se incluye un subcódigo: (1) resistencia y justicia lingüística.

El subcódigo “resistencia y justicia lingüística” examina los argumentos que más allá de reconocer las prácticas multilingües como híbridas, retan las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad lingüística, a la vez que cuestionan las normas lingüísticas hegemónicas (Caldas & Faltis; 2017; Robinson et al., 2018; Young, 2014). En este caso, de acuerdo con Tai (2021), en lugar de considerar las prácticas multilingües como un obstáculo, se proponen como recurso para la construcción del conocimiento. Este enfoque legitima al repertorio multilingüe como dinámico e integrado (Cenoz, 2017).

Por último, dentro del análisis cualitativo, se implementó una codificación holística para examinar las caracterizaciones de la variedad de contacto de las participantes. La codificación holística es una estrategia útil en estudios cualitativos que permite agrupar datos en unidades de significado amplias respecto a fenómenos específicos (Saldaña, 2021). En este caso, se generó un único código “caracterización de la variedad de contacto”. Bajo este código, se agrupan las percepciones, descripciones y valoraciones expresadas por las participantes sobre esta variedad lingüística.

En cuanto al corpus cuantitativo, los datos sobre las actitudes lingüísticas se extrajeron de los resultados del subcomponente individual de actitudes lingüística del BLP. Este subcomponente está compuesto por cuatro afirmaciones que exploran distintos aspectos de la relación del hablante con sus lenguas: (a) el nivel de comodidad al hablar cada lengua, (b) el grado de identificación con las culturas asociadas a esas lenguas, (c) la importancia de utilizar cada idioma con fluidez nativa y (d) la percepción de ser confundido con un hablante nativo (Gertken et al., 2014). El cuestionario emplea una escala Likert de siete puntos, que varía de 0 a 6, donde 6 representa la mayor identificación con la afirmación y 0 indica el menor grado de identificación.

### 3.6 Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por once (11) participantes, cuya información sociodemográfica y lingüística se resume en la Tabla 2. Todas las participantes proporcionaron consentimiento informado para participar en las diferentes etapas del estudio. Para preservar su anonimato, a cada participante se le otorgó un seudónimo basado en la inicial del programa al que pertenece: los nombres de las participantes del programa de español comienzan con la letra “e” mientras que los del programa de portugués inician con “p”. En términos del género, diez de las once participantes (91%) se identificaron como femeninas, y solo uno (9%) como masculino.

En cuanto a la distribución por edad, la muestra abarca un rango de 35 años e incluye cuatro grupos etarios: a) 20-30, b) 31-40, c) 41-50 y d) 51-60. La mayoría de las participantes (64%) se encuentra en el primer grupo etario (20-30 años), seguido por un 18% en el rango de 41-50 años, mientras que los grupos de 31-40 y 51-60 años cuentan con una participante cada uno (18%). Si se observa la distribución por programa, el 66% de las participantes del programa de español pertenece al grupo de 20-30 años, un 17% al de 41-50 y otro 17% al de 51-60. En el programa de portugués, el 60% de las participantes se encuentra en el grupo de 20-30 años, el 20% en el de 31-40 y otro 20% en el de 41-50.

**Tabla 2.** Descripción sociodemográfica y lingüística de la muestra

Español (E)				Portugués (P)			
Seudónimo	Género	Edad	Dominancia bilingüe	Seudónimo	Género	Edad	Dominancia bilingüe
Elsa	F	26	113.70	Patricia	F	41	52.21
Esther	F	23	136.94	Priscila	F	25	20.62
Emilia	F	28	211.58	Pamela	F	25	34.96
Elías	M	28	96.81	Paula	F	21	5.90

**Tabla 2.** (cont.)

Edith	F	56	176.17	Paola	F	35	119.24
Elena	F	42	112.43				

La dominancia bilingüe se determinó comparando las puntuaciones globales de cada lengua en el BLP. Estas puntuaciones se calculan a partir de los valores de los cuatro subcomponentes del instrumento, los cuales son ponderados según su peso estadístico (Gertken et al., 2014). En este estudio, ninguna de las participantes obtuvo puntuaciones negativas, lo que indica que ninguna es dominante en portugués. En consecuencia, todas muestran algún grado de dominancia en español, aunque con variaciones en la distribución de uso (ver Tabla 3). Sin embargo, aunque la puntuación lingüística global para cada lengua como la dominancia bilingüe fueron heterogéneas en la muestra, se pueden observar ciertos patrones a base del programa al que pertenecen las participantes. Por ejemplo, las participantes del programa de español obtuvieron las puntuaciones más elevadas en la puntuación global de español y las más bajas en la de portugués, lo que indica que este grupo muestra una mayor dominancia en el idioma español. Asimismo, las participantes del programa de portugués alcanzaron las puntuaciones más altas en portugués, sin dejar de mostrar dominancia en español.

En cuanto a la distribución del uso de ambas lenguas, los resultados reflejan que las participantes del programa de portugués obtuvieron puntuaciones más cercanas a cero en la escala. De acuerdo con Gertken et al. (2014), esto sugiere que en su vida cotidiana utilizan el español y el portugués de manera más equilibrada en comparación con las participantes del programa de español, cuyo uso del español es más predominante. Es importante tener presente que la dominancia bilingüe en este instrumento se entiende

como un continuo, y no como una dicotomía absoluta, puesto que, aunque la proficiencia lingüística influye en la dominancia, estos conceptos no son equivalentes ni intercambiables (Gertken et al., 2014).

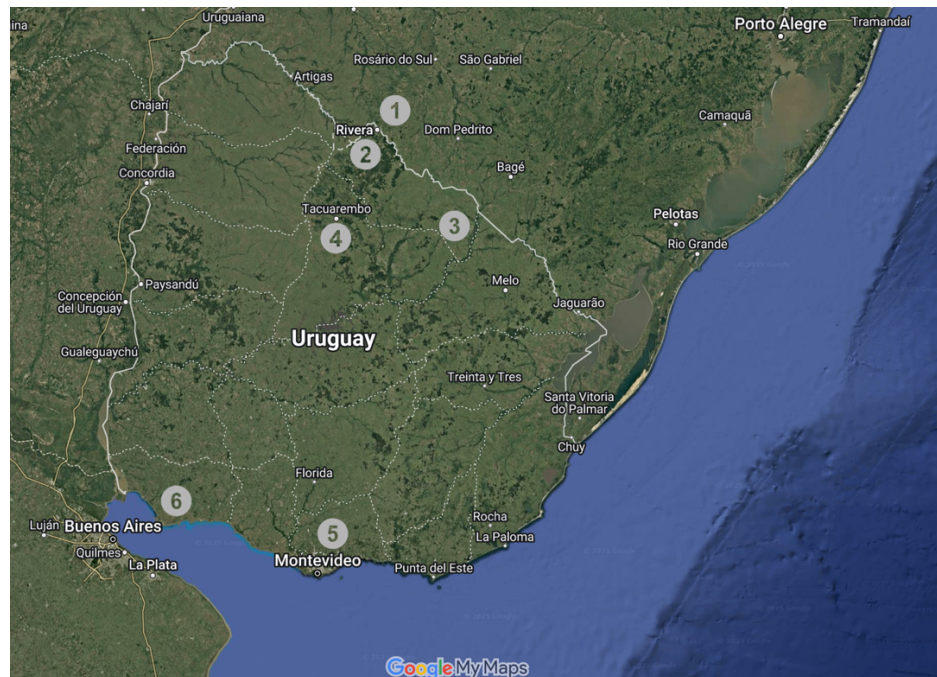
**Tabla 3.** *Puntuaciones ponderadas del BLP por lengua y la dominancia bilingüe*

<b>Español (n=6)</b>			
<b>Participante</b>	<b>Puntuación global (español)</b>	<b>Puntuación global (portugués)</b>	<b>Dominancia Bilingüe</b>
Elsa	206.68	92.98	113.70
Esther	203.956	67.012	136.94
Emilia	217.94	6.36	211.58
Elías	186.34	89.53	96.81
Edith	217.94	41.77	176.17
Elena	198.23	85.81	112.43
<b>Portugués (n=5)</b>			
<b>Participante</b>	<b>Puntuación global (español)</b>	<b>Puntuación global (portugués)</b>	<b>Dominancia Bilingüe</b>
Patricia	179.16	126.95	52.21
Priscila	188.97	168.35	20.62
Pamela	185.33	150.37	34.96
Paula	169.71	163.81	5.90
Paola	190.15	70.92	119.24

A pesar de que todas las participantes residen actualmente en Rivera debido a su formación académica, ya que la institución de educación terciaria a la que asisten se encuentra en esta ciudad fronteriza, un aspecto diferenciador dentro de la muestra es el lugar de crianza y el tiempo que llevan residiendo en Rivera. Los lugares de nacimiento

se presentan en la Figura 5 para facilitar la visualización de las distancias entre los departamentos y la región fronteriza en cuestión. Se organizan en el siguiente orden: (1) Santana do Livramento, (2) Rivera, (3) Vichadero, (4) Tacuarembó, (5) Montevideo y (6) Colonia.

**Figura 5.** *Ubicación de los departamentos de nacimiento o crianza de las participantes*



Las participantes del programa de español presentan una mayor diversidad en cuanto a su lugar de crianza y el tiempo que han residido en Rivera, en comparación con las del programa de portugués (Ver Tabla 4). Solo Elsa y Esther nacieron en Rivera y han vivido allí toda su vida, mientras que el resto ha residido en la ciudad fronteriza por un mínimo de tres años. Emilia nació en el departamento de Colonia y se trasladó a Rivera hace cuatro años. Elías, originario del departamento de Tacuarembó, ha vivido en Rivera durante los últimos tres años. Edith nació y creció en Montevideo, pero se mudó a Rivera

hace 32 años. Por su parte, Elena, aunque nació en el departamento de Rivera, fue criada en Vichadero, una ciudad más rural en el mismo departamento. No obstante, reside en Rivera desde hace cinco años, aunque visita con frecuencia su ciudad natal, ya que su familia continúa viviendo allí. Por otro lado, todas las participantes del programa de portugués nacieron y crecieron en la región fronteriza, incluyendo ambas ciudades hermanas. Únicamente Paula ha residido físicamente en Rivera durante los últimos 10 años; no obstante, su conexión con la frontera no se ha visto limitada. Antes de su mudanza, aunque vivía en Santana do Livramento, asistía a escuelas en Rivera, lo que le permitió mantener un contacto constante. Esta distinción entre las participantes resulta relevante porque el tiempo de residencia y las experiencias en el contexto fronterizo pueden influir en su nivel de familiaridad con la dinámica educativa de la región.

**Tabla 4.** *Desglose del lugar de crianza y tiempo de residencia en la ciudad de Rivera*

<b>Español (E)</b>			<b>Portugués (P)</b>		
<b>Participante</b>	<b>Lugar de crianza</b> (ciudad, departamento)	<b>Tiempo de residencia en la ciudad de Rivera</b>	<b>Participante</b>	<b>Lugar de crianza</b> (ciudad, departamento)	<b>Tiempo de residencia en la ciudad de Rivera</b>
Elsa	Rivera, Rivera	26 años	Patricia	Rivera, Rivera	41 años
Esther	Rivera, Rivera	23 años	Priscila	Rivera, Rivera	25 años
Emilia	Colonia de Sacramento, Colonia	4 años	Pamela	Rivera, Rivera	25 años
Elías	Tacuarembó, Tacuarembó	3 años	Paula	Santana do Livramento, Brasil	10 años
Edith	Montevideo, Montevideo	32 años	Paola	Rivera, Rivera	35 años
Elena	Vichadero, Rivera	5 años			

### **3.6.1 Descripción de los programas de profesorado de la muestra**

La institución de educación terciaria a la que pertenecen las participantes es el CeRP un centro de formación docente ubicado en Rivera. Este ofrece una oferta académica tanto en modalidad presencial como semipresencial. En el caso de las participantes de este estudio, el programa de español se cursa en la modalidad presencial, aunque también existe una opción semipresencial para esta lengua. En cambio, todas las participantes del programa de portugués están inscritas en la modalidad semipresencial, ya que es la única opción disponible para esta especialidad.

La principal diferencia entre ambas modalidades no radica en el núcleo de formación común, ya que estas materias se imparten de manera presencial en el CeRP. La diferencia se encuentra en las materias específicas de lengua: para las participantes del programa de portugués, estas asignaturas se dictan en formato virtual, con la posibilidad de incluir entre tres y cinco reuniones sincrónicas obligatorias por materia. La cantidad de reuniones suele estar determinada a discreción del docente a cargo del curso. En cuanto a la realización de las prácticas docentes, las participantes del programa de español son asignadas a liceos públicos, mientras que las participantes del programa de portugués realizan sus prácticas en los cursos de portugués impartidos en el CLE. Tanto los liceos como el CLE, es decir, los centros de práctica, están ubicados en Rivera.

### **3.6.2 Muestreo**

Los datos fueron recolectados entre marzo y diciembre del año académico 2023. El método de muestreo utilizado en este estudio fue intencional ya que los participantes clave fueron escogidos siguiendo criterios específicos para asegurar su relevancia en relación con los objetivos de la investigación. Este tipo de muestreo requiere una

selección deliberada de participantes a base de criterios preestablecidos (Creswell & Poth 2018; Patton 2022). En este estudio, los requisitos de inclusión establecidos fueron: (1) residencia en la zona fronteriza bajo investigación (Rivera, Rivera o Santana do Livramento, Brasil); (2) estar matriculadas en el programa de formación de profesorado en español o portugués y (3) participar en el doble rol de estudiantes universitarios y docentes-practicantes en liceos locales. En fin, la razón principal para optar por este muestreo intencional, según lo describen Etikan et al. (2016), es que precisa que la muestra tenga un entendimiento profundo y experiencias directas relacionadas al tema bajo investigación—además de la disposición y motivación para formar parte del estudio.

## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Este capítulo incluye la discusión de los hallazgos de los tres tipos de evidencia del estudio: documental, escrita y conversacional. En primer lugar, se presenta la evidencia documental puesto que sirve como base para poder contextualizar las narrativas de las docentes en formación que forma parte de la muestra de este proyecto. En segundo lugar, se discuten los resultados y el análisis de evidencia escrita. Por último, se presentan los hallazgos de la evidencia conversacional.

#### **4.1 Discusión de hallazgos del análisis de política lingüística (documental)**

En esta sección, se presentan los hallazgos de la fuente documental en función del esquema de codificación presentado en el capítulo de metodología. Se subdivide la presentación de hallazgos de esta fuente documental de la escrita y conversacional, al estas últimas dos ser recopiladas directamente de la muestra de participantes de este estudio. Se discuten los hallazgos de la evidencia documental por medio de un análisis del discurso cualitativo de la selección de documentos producidos por la Dirección de Políticas Lingüísticas entre el 2008-2019 (ANEP 2008; 2019). El análisis cualitativo de la evidencia documental incluye cuatro (4) documentos. En la figura 5, se resume la muestra de los documentos.

El primer documento analizado, “Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública”, se describe como “un conjunto de definiciones y postulados generales y básicos” y se “presenta mediante la modalidad preceptiva de propuesta o sugerencia pedagógico-política” (ANEP, 2008, p. 6). Asimismo, especifica que “no hace referencia a las Políticas Lingüísticas tomadas como un todo en el contexto

social o estatal, que sean externas al ámbito de la educación formal, excepto cuando guardan relación con lo educativo”, pero “sin avanzar en cuestiones de naturaleza didáctica o de diseño curricular” (ANEP, 2008, p.7). Para dar más claridad, estas descripciones resaltan parte de los parámetros orientadores fundamentales del documento, por lo que, se deben tener presentes a la hora de examinar su contenido.

**Figura 6.** *Resumen de la muestra documental*

<p><b>Fuente:</b> <i>Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública</i> (ANEP, 2008)</p>	<p><b>Fuente:</b> <b>(4)</b> <i>Políticas Lingüísticas 2015-2019</i> (ANEP, 2019)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(1)</b> Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública</li> <li>• <b>(2)</b> Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas</li> <li>• <b>(3)</b> Recomendaciones Referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas Lingüísticas en el Marco de las Políticas Transversales</li> <li>• Lengua como instrumento cognitivo, identitario y socializador</li> <li>• La lengua como facilitador de la construcción de la ciudadanía</li> <li>• La lengua como mediadora y facilitadora de la construcción del conocimiento</li> <li>• La lengua como elemento democratizador</li> <li>• La lengua como medio de inclusión social</li> <li>• La lengua como una competencia global</li> <li>• La lengua como parte de la ciudadanía global del sujeto</li> <li>• Conclusiones</li> </ul>

El segundo documento se presenta como la “Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas” lo cual incluye desde educación inicial hasta bachillerato. Sin embargo, solo se considera en el análisis la sección que se titula “Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares del Dominio Lingüístico en Situaciones Sociales o Geográficas Especiales” puesto que discute la zona fronteriza, sección que también

incluye un estado de la cuestión y la propuesta de reorganización con las recomendaciones para cada lengua.

Del tercer documento “Recomendaciones Referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico” solo se toma en consideración para el análisis la sección que incluye recomendaciones para la formación de docentes para la región fronteriza. Se presenta como “exclusivamente un conjunto abierto de reflexiones, comentarios y señalamientos de necesidades formativas” (ANEP, 2008, p. 83). Discute de manera explícita las expectativas de formación y el perfil profesional de los docentes que pretendan ejercer en la zona fronteriza desde una perspectiva institucional.

Según ANEP (2013; 2019), se debe aclarar que las publicaciones de la Dirección de Políticas Lingüísticas tomadas en consideración en este análisis, sin incluir las realizadas por sus designaciones precedentes “Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública” y “Programa de Políticas Lingüísticas”, consideran como marco dos documentos: (1) la Ley General de Educación, aprobada en el 2008 pero promulgada a inicios del 2009 y (2) el primer documento de este análisis, publicado en el 2008. Es decir, el cuarto documento de la evidencia documental tiene como uno de sus marcos los primeros tres documentos incluidos en el análisis.

El cuarto documento incluido en el análisis titulado “Políticas Lingüísticas 2015-2019” (ANEP, 2019) disponible en la página web de la ANEP, específicamente en la sección de rendición de cuentas, indica que “presenta en profundidad las Políticas Lingüísticas desplegadas por la ANEP durante el quinquenio 2015-2019” (ANEP, 2019). Asimismo, advierte en la misma página que “esta Administración hizo énfasis en profundizar la política lingüística transversal al conjunto del sistema educativo uruguayo,

así como en el refuerzo de la lengua materna, enseñanza del inglés y otras lenguas extranjeras.” (ANEP, 2019). Este documento presenta una narrativa organizada en función de los posibles roles sociales de la lengua tales como instrumento cognitivo, identitario y socializador, facilitador de la construcción de la ciudadanía, mediador y facilitador de la construcción del conocimiento, elemento democratizador, medio de inclusión y social, competencia global y como parte de la ciudadanía global del sujeto (ANEP, 2019).

De modo que, ANEP (2008), del cual se recopilaron los cuatro primeros documentos de este análisis, supone el texto que lo que se conocía en aquel entonces como la Comisión de Políticas Lingüísticas y que se publicara como informe de trabajos realizados entre el 2006 y 2007—su primer año de servicio—y la propuesta inicial para su gestión basada en investigaciones previas. En cambio, ANEP (2019) supone un texto de rendición de labores durante el quinquenio una vez la Comisión adquirió mayor jerarquización y reformó su nombre y trabajos bajo la Dirección de Políticas Lingüísticas en el 2018.

De la misma forma, resulta importante destacar que este último documento es el documento institucional más reciente disponible en la página de la ANEP que cumple con esta función de informe de labores de la Dirección de Políticas Lingüísticas, mientras que el primer documento del análisis constituye el primero generado por la Comisión una vez esta fue establecida en la resolución del 2006 por parte del CODICEN. Lógicamente, la Comisión realizó publicaciones relacionadas al tema del presente estudio entre las fechas de divulgación de los documentos incluidos en el análisis, por ejemplo, la “Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras: Propuesta integral para la educación

pública” (ANEP, 2013). Sin embargo, aunque se cita en el análisis más adelante por su relevancia con el discurso institucional respecto a la formación docente en el profesorado de lenguas, este no se incluye en la lista de evidencia documental analizada por su enfoque en la promoción de la enseñanza del inglés, lo que queda fuera de los objetivos del presente estudio.

A continuación, se presentan los hallazgos del análisis del discurso de los documentos arriba descritos en función del esquema de codificación para la evidencia documental detallado en el capítulo de metodología (Marco normativo y legislación lingüística; Construcción ideológica del multilingüismo; Formación docente y currículo en las políticas lingüísticas; Discursos sobre la ciudadanía y el Estado-Nación) (Ver Figura 2).

#### ***4.1.1 Marco normativo y legislación lingüística***

En la primera categoría “Marco normativo y legislación lingüística” se hallaron evidencias para el subcódigo “estatus oficial y regulación del uso de lenguas”, especialmente con la intención de justificar la importancia de una agenda de políticas lingüísticas intencionada y explícita. De entrada, el documento reconoce sin mayores reservas que la política lingüística uruguaya hasta el momento de la publicación del documento ha carecido de actos de planificación por parte del Estado en cuanto a lo legal-jurídico respecta y a su vez de una política de cumplimiento estructural.

En lo atinente a lo lingüístico, el Uruguay es uno de los países en los cuales no ha habido, en ningún momento de su historia, políticas o actos de planificación de estado explicitadas en lo legal-jurídico y administradas orgánicamente en el entramado del aparato del Estado (ANEP, 2008, p. 7)

Este señalamiento resulta clave porque abre paso para la justificación de la importancia de un organismo como la Comisión que atienda los asuntos de planificación

lingüística de manera orgánica. Esto a su vez ha generado una relación de dependencia entre ambos organismos gubernamentales, que actualmente se encuentran separados en términos de gestión y funcionamiento, pero no en cuanto a la supervisión. Es decir, actualmente la Dirección de Políticas Lingüísticas aún responde a la ANEP; sin embargo, al haber sido elevada al rango de dirección—cuando anteriormente operaba como comisión o programa—, como transformación organizacional evidencia la creciente importancia que la política pública educativa otorga a los asuntos relacionados con las políticas lingüísticas. A su vez, esta reestructuración le garantiza ciertos beneficios institucionales, como una mayor autonomía en sus funciones, un presupuesto ampliado que puede traducirse en el fortalecimiento de recursos humanos, el impulso de líneas de investigación y el acceso a materiales especializados, entre otros. No obstante, este nuevo estatus también conlleva una responsabilidad mayor, tanto en la planificación e implementación de sus labores como en los procesos de rendición de cuentas ante otros organismos y la ciudadanía. Para elaborar sobre la necesidad de un organismo con este objetivo de atender las políticas lingüísticas, la Comisión señala cómo la gesta de políticas lingüísticas ha sido implementada a través de la administración educativa nacional y las consecuencias negativas que ha ocasionado.

El peso de las políticas lingüísticas llevadas adelante por el Estado, principalmente desde 1877, aunque en forma muy inespecífica y dispersa, recayó siempre sobre ciertos componentes de las políticas educativas y, mejor aún, en las prácticas curriculares y didácticas de éstas (ANEP, 2008, p. 9)

Aunque los esfuerzos para organizar y promover la educación en el país datan del 1868 con la creación de la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”, el primer documento con intención normativa lingüística y de legislación escolar de la República

Oriental de Uruguay data del 1877 bajo el nombre de “Decreto-Ley de Educación Común”, más conocida como la “Reforma Vareliana”, la cual se establece como ley orgánica para la escolarización en Uruguay (ANEP, 2007; Morena, 2010). La Reforma Vareliana toma su nombre de su autor, José Pedro Varela, poeta, educador y periodista uruguayo y quien, según Carreño (2010), en el contexto uruguayo, es la figura más emblemática del impulso latinoamericano hacia la creación y formulación de un proyecto de educación popular. Bralich (2011) plantea que Varela concebía la educación como una herramienta fundamental para impulsar el cambio y la transformación social, particularmente su rol como eje central de la alfabetización en el desarrollo de las democracias.

Como consecuencia de este Decreto-Ley se crea la Dirección General de Instrucción Pública “con superintendencia exclusiva y absoluta sobre todas las demás autoridades de la República” (Decreto-Ley de Educación Común 1877, según Pimienta, 1977, p. 142). Este Decreto-Ley (1877), en su Artículo 16, indica que las materias que constituían la enseñanza primaria eran:

lecciones sobre objetos, lectura, escritura y dibujo; aritmética, composición, gramática y retórica; geografía con nociones de historia; teneduría de libros y calculo mercantil; derechos y deberes de ciudadano, historia de la República, moral y religión, nociones de algebra y geometría, de fisiología e higiene, de física e historia natural y de agricultura, gimnasia y música vocal (p. 146)

Como se observa en esta lista de materias, en el Decreto-Ley de Educación Común (1877) no se declara explícitamente al idioma español como idioma para la instrucción pública. No obstante, en el Artículo 38 del mismo Decreto-Ley se establece que “en todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional” (Decreto-Ley de

Educación Común, 1877, en Pimienta, 1977, p. 153). En Barrios et al. (1993) se establece que la educación generalizada y compulsoria bajo este Decreto-Ley consagraba el uso del español, a pesar de no indicarlo de manera expresa. Similarmente, Oroño (2011, 2013) señalan que, durante esta fase en la extensa mayoría del país, las materias de lectura y escritura se enfocaban en la enseñanza del español; por ende, se abarcaba el estudio del español en sus dimensiones gramaticales bajo la asignatura “Idioma Nacional”.

No obstante, este punto de discrepancia necesitó ser aclarado de forma expresa durante su implementación, puesto que como enmienda al Decreto-Ley en el 1878 se instala un “Decreto para el Idioma Castellano” firmado por el coronel y gobernante Lorenzo Latorre que dictaminaba que “En todas las escuelas o colegios de enseñanza elemental, superior o científica, se dará preferencia al idioma castellano, sin que esto importe excluir el estudio de los demás”, según citado por Araújo (2018, p. 70) en el tercer volumen de su colección *Legislación Escolar Cronológica*. En Oroño (2016) se discute como este segundo decreto donde se especifica la denominación de la lengua de manera expresa fue una respuesta del gobierno central ante el crecimiento del uso del portugués en las regiones fronterizas con Brasil, según se indica en la correspondencia del Ministro de Guerra José Montero quien le advertía a Latorre sobre las posibles consecuencias del uso del portugués para la integridad de la nacionalidad.

Esta enmienda no describió ninguna penalidad explícita de no cumplirse en su promulgación, pero resulta importante señalar que, según la Constitución de 1830 en el Artículo 11 entre las razones posibles para la suspensión de la ciudadanía se especifica en el Inciso 5 “Por no saber leer ni escribir, los que entren al ejercicio de la ciudadanía desde el año de mil ochocientos cuarenta en adelante.” (Uruguay, 1829). Este inciso vincula

directamente el dominio lingüístico del español, con especial atención a su modalidad escrita, con la inclusión o exclusión sociopolítica ya que figuraba como una condición legal para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Desde una perspectiva crítica, esto marcó un precedente legal en el contexto uruguayo de imposición del español como lengua de poder, marginando así cualquier variedad o práctica lingüística que se diferenciara. Indiscutiblemente, el objetivo de esta política pública era promover el español como la única lengua legítima de la vida cívica uruguaya.

Investigadores de las realidades educativas uruguayas aseguran que, a pesar de que este proyecto político-social, sea conocido como reforma, “se debería redefinir como la primera propuesta de organización de la educación con carácter nacional y con un alcance en todos los niveles de instrucción” (ANEP, 2007, p. 5). A raíz de esto, el inicio del establecimiento de la estructura educativa uruguaya mediante este Decreto-Ley, el cual desarrolla como eje transversal el pensamiento vareliano, no puede entenderse de forma aislada, sino como un componente más dentro de un proceso más amplio y complejo de configuración del Estado-nación. Dentro de este marco de afirmación sociopolítica, el aparato educativo se propone como un vehículo cardinal para fomentar la participación ciudadana y cultivar principios cívicos y valores colectivos (Oakes, 2001). Es justamente en este marco que la lengua—en este caso, el español—adquiere un rol central en la articulación y configuración de la identidad nacional (Hutton, 2006). La institucionalización de un sistema educativo nacional involucró, entre otras cosas, la imposición lingüística informada por ideologías monoglósicas, donde el español se posicionó de forma estructural tanto como el idioma de instrucción como de la administración y de la vida pública.

Este Decreto consagraba la educación generalizada, laica, gratuita y obligatoria, y el uso del Español (“Idioma Nacional”) en todas las escuelas del país (Art. 38: “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional”) (ANEP, 2008, p. 10)

Por lo tanto, este vínculo entre educación dentro del proyecto nacional, especialmente el bajo el principio de obligatoriedad, sirvió como base para fortalecer al español como lengua de prestigio, más allá de su función comunicativa, por medio de su función simbólica y política al ser impuesta como un marcador de identidad nacional uruguayo (Binotti, 2012; Martono *et al.*, 2022; Späti, 2016). Tomar en consideración este contexto histórico con evidentes raíces en ideologías monoglósicas es clave para poder comprender de manera crítica los desafíos contemporáneos del sistema educativo uruguayo en torno al reconocimiento y gestión de los diferentes contextos sociolingüísticos del país.

El hecho de que, desde la fundación del Uruguay como Estado-nación—llamado Estado de Montevideo inicialmente—en el siglo XIX hasta inicios del siglo XX, los esfuerzos de planificación lingüística se hayan generado desde el aparato educativo conlleva varias implicaciones sociolingüísticas en cuanto a la imposición del español como lengua *de facto*, puesto que no contaba con legislatura que la impusiera como tal. Esto puede interpretarse como un indicador de que las prácticas curriculares y didácticas no han precisado necesariamente de la característica de ser explícitas en el ámbito legal-jurídico para imponer una política lingüística en la que ha permeado un *habitus* monolingüe a favor el español. Puesto que, al ser la lengua de instrucción, se configuran valoraciones positivas y se vincula de manera inherente con la movilidad y progreso

social; vulnerando así la situación de contacto lingüístico que ha caracterizado la zona fronteriza del noreste del país desde las disputas coloniales entre España y Portugal.

El Uruguay produjo un imaginario político de sociedad monolingüe (en un contexto de sociedad pensada como homogénea en todos los sentidos), a pesar de que su proceso constitutivo fue histórica y societariamente de naturaleza fuertemente plurilingüe (ANEP, 2008, p. 9)

El Decreto-Ley se constituye en un primer acto de planificación lingüística, al imponer un modelo de enseñanza monolingüe y al desconocer las otras lenguas que se hablaban entonces en el país. (ANEP, 2008, p. 10)

Al contrastar los efectos de la implementación de esta política educativo-lingüística monolingüe entre el norte y el sur del país, el primer documento indica que en el sur además del Decreto-Ley también influyeron otros factores—plurilingüismo, modelo migratorio y dinámicas de movilidad social—que fortalecieron el monolingüismo en español en estos Departamentos del país; sin embargo, también resalta cómo esta política fue implementada de manera bastante agresiva en la frontera con la intención de mitigar la presencia del portugués (ANEP, 2008). La discusión de esta consecuencia especialmente en la zona fronteriza resulta de mucha importancia porque se convierte en uno de los argumentos para justificar la necesidad de la gestión orgánica y explícita para atender este caso que se cataloga como especial desde una entidad como la Comisión.

En cambio en el norte dio por resultado una sociedad bilingüe español-portugués. El bilingüismo fronterizo es el resultado extraordinario de la planificación lingüística de cuño vareliano, como ya se ha señalado repetidamente en la bibliografía especializada. Ya que la planificación partió de diagnósticos sociohistóricos y etnolingüísticos equivocados y de una ilusoria homogeneidad “nacional” (más deseada que real), es comprensible que el resultado no fuera el esperado (el “monolingüismo”). El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios norteños (ANEP, 2008, p. 10)

El segundo argumento para el mismo objetivo de justificar la gestión orgánica y explícita de planificación lingüística considera el caso de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), también reconocida con el portugués del Uruguay y el español como una de las lenguas maternas del Uruguay en la Ley General de Educación (2008).

Entre los grupos minoritarios con una lengua diferente a la española deben incluirse las comunidades sordas. El Uruguay ha sido pionero en el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) de las comunidades sordas, en especial para la Educación. (ANEP, 2008, p. 15)

Asimismo, se debe aclarar que la Comisión justifica en el documento que su énfasis en estos dos argumentos es consecuencia directa del acceso a una gesta empírica profusa de investigaciones multidisciplinarias, producto de esfuerzos tanto locales como internacionales, que se han enfocado en la examinación de estos fenómenos.

Si bien gran parte de esta investigación se relaciona directamente con las Políticas Lingüísticas en intersección con las Políticas Educativas, en este aspecto los avances investigativos presentan cierto carácter parcial, es necesario notar que se tiene mucha mayor información sobre el trayecto de la enseñanza primaria, la educación fronteriza y la educación de los sordos que sobre el resto del espectro de niveles, problemas y temas que se podrían considerar (ANEP, 2008, p. 8)

De modo que, estos dos casos—portugués del Uruguay y LSU—se presentan en el documento como las razones principales por las cuales se debería desvincular la gestión de planificación lingüística con la educativa como se ha venido gestionado y se propone un manejo orgánico dirigido por la Comisión de Políticas Lingüísticas (ANEP, 2008). El tratamiento de estas dos situaciones lingüísticas en este documento resulta significativo para este análisis porque más allá de presentarse como útiles para el argumento de la justificación de la existencia de la Comisión, se presentan dentro de un marco de casos excepcionales que merecen un trato especial.

La diversidad de aspectos y temas relativos al Dominio Lingüístico de la Educación que hemos venido señalando en estos Antecedentes, ponen de manifiesto que es evidente que sólo pueden ser entrevistados y atendidos adecuadamente en un marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la Educación Pública. (ANEP, 2008, p. 16)

Nunca, al menos desde los ámbitos oficiales, estuvo planteada la cuestión de que el país no fuera monolingüe, lo que ha condenado, durante mucho tiempo, a las regiones fronterizas del país a relegar su lengua de origen y a aprender, como primera lengua, lo que para sus habitantes sería una segunda lengua. Podría decirse que otro tanto pasó con la comunidad sorda: su lengua es la Lengua de Señas, sin embargo, hasta hace muy poco tiempo ésta no era utilizada en la educación o quedaba relegada a un segundo lugar en las instituciones educativas. Ambos podrían ser considerados dos de los ejemplos más paradigmáticos de injusticia hacia algunas comunidades de hablantes, aunque podría hablarse de otros casos. (ANEP, 2008, p. 17)

Sustentándose esencialmente en estos dos argumentos sobre estas dos situaciones lingüísticas especiales, la Comisión enumera las cinco razones principales para establecer políticas lingüísticas de manera integrada en el sistema de educación uruguayo:

- Para hacer suya una cuestión de justicia histórica con relación al respeto que siempre debió haber hacia comunidades que tienen otras lenguas de origen.
- Para atender a las demandas sociales que exigen nuevos y más complejos usos del lenguaje y que obligan a repensar la cuestión de la equidad del acceso a ellas sin exclusiones.
- Por razones pedagógicas, entre las que se destaca el hecho de que una política lingüística que busque la justicia social y la equidad potenciará enormemente el aprendizaje y podrá favorecer una mayor inclusión.
- Para revisar las concepciones del lenguaje que se fueron albergando en la tradición pedagógica y que dan sentido a algunas de sus prácticas adecuadas y justas, pero también a las inadecuadas e injustas.
- Para poner sobre el tapete cuestiones relativas a la calidad, la continuidad y coherencia de las acciones del sistema educativo, que descansan, se refieren o son atravesadas por lo lingüístico. (ANEP, 2008, p. 19)

Piller (2016) posiciona la diversidad lingüística en las discusiones sobre justicia social modernas y recalca cómo esta impacta directamente el acceso desigual a justicia

económica y reproduce la dominación cultural. Considerando las razones establecidas por ANEP (2008), en consecuencia, la Comisión, entonces, se posiciona como organismo a cargo de atender la diversidad lingüística con base en un ideal de justicia a la vez que responde a las nuevas demandas sociales del uso del lenguaje.

#### ***4.1.2 Construcción ideológica del multilingüismo***

Para continuar con la línea del tratamiento de la zona fronteriza como situación de contacto lingüístico en la documentación institucional, se discute la segunda categoría “Construcción ideológica del multilingüismo”, la cual incluye tres subcódigos: (1) Hegemonía del español y su relación con la identidad, (2) Representaciones del portugués y variedades fronterizas en el discurso institucional y (3) Lengua como herramienta de inclusión, exclusión y movilidad social.

Desde una perspectiva histórica, ANEP (2008) detalla cómo el modelo de educación monolingüe estipulado en el Decreto-Ley vareliano en el siglo XIX, luego fue reforzado por las prácticas autoritarias de la dictadura cívico militar en el siglo XX, específicamente entre mediados de los 70 e inicios de los 80 (Barrios & Pugliese, 2004; Barrios, 2016a; 2019; Behares, 2004a). Estas acciones se presentan como ejemplos de la hegemonía del español y su relación con la identidad nacional como resultado de prácticas instruccionales y didácticas.

Una acción relevante y clave que necesita ser contextualizada en esta coyuntura histórica antes de discutir el impacto de la dictadura cívico-militar—base de la segunda etapa de diglosia autoritaria según Behares (2004a)—fue la creación de la Academia Nacional de Letras en 1943 por medio del Decreto-Ley 10.350, según se indica en la página web oficial de la institución (Academia Nacional de Letras del Uruguay, n.d.).

Además de enfatizar que “el idioma es el mayor tesoro que (nos) legó España” (Primer Considerando Decreto-Ley 10.350, Academia Nacional de Letras del Uruguay, n.d.), en este Decreto-Ley se presentan las consideraciones tomadas en cuenta para justificar la creación de esta institución normativa de base purista y prescriptiva. A continuación, se discuten dos “Considerando” del Decreto- Ley 10.350 que para el presente trabajo resultan más relevantes.

el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente” (Segundo Considerando Decreto-Ley 10.350, Academia Nacional de Letras del Uruguay, n.d.).

En este segundo “Considerando”, se presta especial atención al impacto de la inmigración europea y otros territorios de África y Oceanía, fenómeno que impactó significativamente el crecimiento demográfico a nivel nacional (Pellegrino, 2013). Preocupados por las consecuencias del impacto de los “variados caracteres étnicos y lingüísticos” se apuesta al proceso de aculturación y asimilación como objetivo para preservar el ideal del idioma nacional, hasta ahora no alcanzado de forma hegemónica. A pesar de que reconoce que el contacto de lenguas puede enriquecer “nuestra lengua” y por lo tanto resultar en consecuencias positivas, se presta mayor atención al aspecto “corruptor” de esta situación de contacto lingüístico al ideal nacional monolingüe. A pesar de que no se menciona explícitamente la situación de la región fronteriza en este “Considerando”, sí se ejemplifica cómo la ideología de una lengua-una nación refuerza la creencia de que cualquier práctica lingüística fuera del español sea caracterizada como

foránea en el contexto uruguayo, de modo que, sea cual sea la práctica lingüística esta representará un conflicto con el imaginario nacional.

que nuestra lengua es instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho naciones de América, lo que exige se le considere particularmente bajo su faz continental y nacional, sin perjuicio de las relaciones necesarias y cordiales con la Academia Española de la Lengua y demás instituciones peninsulares (Séptimo Considerando Decreto-Ley 10.350, Academia Nacional de Letras del Uruguay, n.d.).

De este séptimo “Considerando”, resulta interesante señalar cómo se reconoce el español como instrumento vinculante con el resto de los países de Hispanoamérica con una importancia continental y nacional destacada, en adición a la consideración de España, pero no se considera el papel vinculante que tendría el portugués con Brasil a nivel continental y regional como país vecino que comparte fronteras de acceso abierto. Este papel vinculante del portugués, ignorado en este Decreto-Ley, será paradójicamente la base de la justificación sociopolítica para la introducción del portugués en la política lingüística nacional como lengua materna en el próximo siglo.

Este séptimo “Considerando” ilustra la hispanofonía que describe Del Valle (2007a) al articular al español como un vehículo con base afectiva en la solidaridad y unidad panhispanica. Bajo esta ideología, se legitima y valora al español como lengua con capital simbólico en el mercado lingüístico con repercusiones internacionales. De Valle (2007a) hace especial énfasis en recalcar, a través de la perspectiva andersiana, como esta ideología moldea una especie de comunidad imaginada, la cual a su vez requiere desde un análisis crítico entender cómo el hecho de reconocer o ignorar una lengua en un decreto como este no representa de ningún modo un gesto neutral. Por el contrario,

ordena la comodificación de un capital lingüístico y expone los procesos de negociación e impacto de intereses geopolíticos y simbólicos en la configuración de la valoración de una lengua.

Como se desprende del texto fundacional de la Academia, el Decreto-Ley 10.350 fija una metanarrativa nacional basada en el monolingüismo, la herencia hispánica y la corrección idiomática por medio del establecimiento de una institución autónoma, lo que nuevamente priva, dentro de un escenario institucional, de legitimidad a cualquier práctica lingüística que diste de español normativo idealizado (Barrios et al., 1993). Asimismo, las labores de la Academia Nacional de Letras bajo estos objetivos establecidos desde su fundación serán claves en la investigación académica, gestión educativa y tratamiento hacia la zona fronteriza más adelante en el siglo.

ANEP (2008) afirma que la planificación lingüística-educativa continuó con prácticas que respaldaban las ideologías monoglósicas sin cuestionamientos oficiales registrados hacia las prácticas didácticas hasta el 1967 con el proyecto de la autoría de Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, el cual Brovetto (2010) y Nossar (2018) aseguran fue una consecuencia del trabajo de Rona quien propuso la denominación del “dialecto fronterizo” en 1959. Las publicaciones de Rona durante finales de la década de los 50 e inicios de los 60 pueden considerarse como pioneras en cuanto a la caracterización de la situación lingüística en la región fronteriza; ya que, señala la existencia de formas lingüísticas híbridas que no respondían a los cánones del portugués—ni europeo ni brasileño—ni al español rioplatense e inicia una labor de reconocimiento de una posible consideración de sistematicidad lingüística interna desde una perspectiva metodológica sincrónica (Rona, 1959; 1963). Fustes (2010) incide en la

“exploración dialectológica de tinte estructuralista” en los trabajos de Rona para matizar como las ideologías lingüísticas informadas por sus propias experiencias de alfabetización y por su rol como representante de la academia uruguaya interseca la subjetividad de su interpretación de este hallazgo en la zona fronteriza (p. 69). De todos modos, aun considerando esta advertencia crítica del impacto de los posicionamientos ideológicos y teóricos en las interpretaciones de los hallazgos, no se reduce en ningún caso el carácter seminal de las investigaciones de Rona puesto que sentaron la bases para discusiones posteriores del reconocimiento de una continuidad dialectal.

La planificación lingüístico-educativa en la frontera y las prácticas escolares fronterizas se mantuvieron en estos términos sin ninguna discusión hasta 1967, en que se discutió por primera vez un plan de reforma. A partir del “revolucionario descubrimiento” de la existencia de una forma dialectal del portugués y de una importante comunidad de hablantes monolingües en esta variedad, la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que presentó en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza. Este proyecto puede hoy ser discutido desde diversos puntos de vista, habida cuenta de los cambios que ya se han operado en la realidad sociolingüística de la región y de los conocimientos nuevos que la investigación ha ido arrojando. Sin embargo, en 1967 se ajustaba con gran cautela a lo descrito por los investigadores. Algunos docentes fronterizos elaboraron informes en los cuales con espíritu técnico y agudo conocimiento de la realidad fronteriza interpusieron opiniones, muchas de las cuales resultan hoy ser pertinentes, a juzgar por las investigaciones posteriores. Rápidamente, el proyecto fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabó siendo rechazado y nunca se instrumentó, no en virtud de sus posibles defectos técnicos sino por la discusión provocada en el Parlamento en torno al argumento de cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional. Esta interposición se fundamenta en la idea muy arraigada - y francamente errónea - de que el portugués es una lengua que se impone en la frontera recientemente como dominio cultural del Brasil y que el Portugués del Uruguay es una interlengua informe, fruto de este avance (ANEP, 2008. p. 14)

A partir de esta cita de ANEP (2008) es relevante subrayar cómo nuevamente las acciones del Parlamento fortalecen las ideologías monoglósicas desde una perspectiva

estructural, evidenciando una postura reactiva y defensiva frente al portugués. Estas acciones se articulan desde una noción de soberanía nacional sustentada en un monolingüismo idealizado y evidentemente no existente. Esta idealización monoglósica cobra mayor fuerza durante la dictadura cívico-militar, razón por la cual Behares (2004a) sugiere que la situación de contacto lingüístico en la frontera pase de describirse como “diglosia clásica” a “diglosia autoritaria”.

Durante 1978 la prensa uruguaya dedicó más espacio al tema lingüístico fronterizo que durante toda su historia. El Ministerio de Educación y Cultura de la época desarrolló una intensa campaña de “Corrección Idiomática” y promovió variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”, entre las cuales las del Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria de 1978 (simbólicamente en el año del centenario del primer congreso de inspectores), las de múltiples educadores que manifestaron actitudes lingüísticas ultranacionalistas de derecha y las de miembros de la Academia de Letras con el mismo tono y orientación. El *leit motiv* central de esta campaña lo constituye la “penetración del portugués” y la “defensa del Idioma Nacional”. (ANEP, 2008, p. 14)

Durante este periodo dictatorial en Uruguay (1973–1985), las ideologías lingüísticas nacionalistas, al enmarcarse en un proyecto autoritario de homogeneización cultural tuvieron efectos particularmente nocivos para la valoración del portugués y, por lo tanto, las prácticas multilingües en la zona fronteriza. Estos procesos pueden ser leídos como un caso claro de borramiento (*erasure*), según descrito por Irvine y Gal (2000), donde se alude a este proceso como un mecanismo que invisibiliza los sujetos, prácticas o fenómenos lingüísticos que no encajen con el marco ideológico sociolingüístico dominante, es decir, se niega la diversidad lingüística interna en cuanto a comunidad de habla en función de prestigio y poder. A pesar de que ciertamente el borramiento no se implementa de forma literal, es decir, los sujetos, prácticas o fenómenos lingüísticos no desaparecen o son erradicados en su totalidad, este mecanismo dogmatiza el que no sean

atendidos al deslegitimarlos de forma estructural y discursiva, y, por lo tanto, su omisión. De modo que, se lacera la legitimidad cultural y pedagógica de las prácticas multilingües fronterizas al ser catalogadas como una amenaza política.

De igual forma, de Irvine y Gal (2000), también podrían describirse procesos de iconización (*iconization*), dado que se sustenta en una aparente relación inherente o natural entre los usuarios de las prácticas lingüísticas fronterizas con asociaciones negativas que no solo se reducen a implicaciones sociales, sino que se devalúan en cuanto a ciudadanos y por tanto su participación cívica hasta convertirse en íconos con valoraciones culturales inferiores. Este mecanismo ideológico habilitado a través de la indexicalidad en tanto proceso capaz de remitir a partir de prácticas lingüísticas a significados sociales, culturales o contextuales más amplios exige entender necesariamente a las prácticas lingüísticas como marcadores sociales.

La indexicalidad como proceso de construcción de significado (Eckert 2008; 2012) permite emplear, negociar, reproducir y reconfigurar los significados sociales atribuidos a las prácticas lingüísticas. En este sentido, las ideologías monoglósicas plasmadas en la política lingüística, particularmente articuladas desde las ideologías de una lengua-una nación y monolingüismo y suma cero—entendidas como categorías del macrocontexto sociocultural, según Silverstein (2003)—han tenido un efecto en el imaginario social evidente donde en el centro de este discurso nacionalista, el portugués pasa de ser una lengua de contacto legítima en la zona fronteriza a un símbolo de extranjería y deslealtad. Esta construcción discursiva refuerza la idea de que los hablantes residentes de la región fronteriza no solo empleaban prácticas lingüísticas distintas, sino que, por definición dentro del discurso de ideologías nacionalistas y puristas y academicistas, se les

caracteriza como sujetos deficitarios desde el punto de vista lingüístico y, por extensión, como ciudadanos (Barrios & Pugliese, 2004; Bourdieu, 1985).

Durante la dictadura cívico militar, esas ideologías nacionalistas y puristas del lenguaje acompañaron a la gesta institucional de imposición autoritaria del español y en contra del portugués. La asociación del portugués con una amenaza a la integridad nacional configuró un marco claro de exclusión. La Academia Nacional de las Letras colaboró de manera estratégica junto con el Ministerio de Educación y Cultura (Barrios, 2016b). Esto tuvo consecuencias tanto en las valoraciones a nivel macrosocial como en la configuración del aula como un espacio microsociales donde solo ciertas formas de hablar—y, por ende, ciertos hablantes—eran consideradas legítimas. Albertoni (2016) argumenta como aun en la actualidad se manifiestan valoraciones del portugués con base en estos discursos nacionalistas.

No obstante, al describir las valoraciones del portugués estándar en función de la genealogía de Behares, Albertoni (2016) enfatiza que el portugués estándar comienza a incorporarse durante el periodo de diglosia autoritaria; asimismo, matiza que su valoración no resultaba clara ya que era “positiva en función de la convivencia, negativa en tanto causal de la mezcla de lenguas” (p. 58). Ante esta observación de Albertoni (2016), es meritorio resaltar que sobre la indexicalidad específicamente dentro de la sociolingüística, Nielsen y Sansiñena (2024) refuerzan el inherente dinamismo en cómo el valor social de una forma lingüística se rige por el contexto estilístico con el que se asocia, descartando así el establecimiento de una relación inmutable entre forma y significado. Por su parte pero relacionado con esta característica dinámica de la indexicalidad, Eckert (2008) apuesta a enfocar el análisis empírico en “los vínculos entre

las decisiones individuales y las categorías sociales estructurales” para poder “buscar las prácticas sociales a través de las cuales las personas construyen sus formas de hablar, modificando sus estilos según atraviesan distintos contextos y posicionan sus identidades en situaciones específicas, momento a momento, día tras día, a lo largo de sus trayectorias vitales”<sup>8</sup> (p. 463). El reconocimiento de estos fenómenos como procesos de construcción de significado dinámicos son precisamente la base teórica que sirve para poder examinar más adelante las narrativas de la muestra de este estudio en el siguiente capítulo puesto que muestran justamente esta negociación entre prácticas y actitudes individuales en contextos microsociales (Silverstein, 2003), sin dejar por fuera del análisis el impacto de las categorías macrosociales en estas.

Independientemente de las características que se analicen en las dos primeras etapas de la genealogía de Behares (2004a), “diglosia clásica” y “diglosia nueva”, la hegemonía del español y su relación con la identidad nacional en el contexto de la zona fronteriza del noreste del país se presenta precisamente al hacer énfasis en la situación de diglosia en la región y reforzar al español como lengua de prestigio.

En los departamentos fronterizos del noreste, se constituyó, como ya señalamos, un perfil diferente. Éste fue caracterizado como sociedad bilingüe y diglósica, o sea como una sociedad en donde coexisten dos lenguas, pero en una matriz social jerarquizada para permitir o no el uso de una u otra. Este perfil es muy complejo, y se establece esencialmente entre el Español Fronterizo y el Portugués del Uruguay. (ANEP, 2008, p. 13)

---

<sup>8</sup> Traducción propia: “It is in the links between the individual and the macrosociological category that we must seek the social practices in which people fashion their ways of speaking, moving their styles this way or that as they move their personae through situations from moment to moment, from day to day, and through the life course” (Eckert, 2008, p 463).

No obstante, a pesar de que se puntualiza la imposición de español como la lengua de prestigio que ha caracterizada esta situación de contacto, resulta también importante el señalamiento de la existencia de un español fronterizo.

El Español Fronterizo presenta rasgos propios y una norma regional diferente a las de otras regiones del país, definitorias de su particularidad lingüística y con rasgos derivados de su contacto con el Portugués (ANEP, 2008, p. 13)

Asimismo, en el mismo documento (ANEP, 2008) se establecen las tres variaciones “más perceptibles” a la hora de caracterizar al español uruguayo como una “entidad heterogénea” descrita como una “muy compleja red de haces de variación, en lo que respecta a lo espacial o geográfico, a lo social vinculado a diversas formas de estratificación o a lo generacional” (p. 31).

a- Un español “rioplatense”, muy semejante en sus rasgos característicos al español hablado en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, aunque con rasgos variacionales propios.

b- Un español “litoraleño”, cercano en sus características al hablado en las provincias argentinas del litoral del Río Uruguay.

c- Un español del “nordeste”, desarrollado en contacto con el Portugués del Uruguay, y sensiblemente diferente en sus características con respecto a los otros dos. (ANEP, 2008, p. 31)

Tal como se desprende de estos extractos del primer documento, el español fronterizo o español del nordeste se presenta como una variedad dialectal producto de la situación de contacto lingüístico con el portugués. Esta ubicación geográfica conlleva necesariamente un proceso de esencialización de la variedad del español fronterizo que se propone (Irvine y Gal, 2000). Ahora bien, estas denominaciones de esta variedad sugieren una práctica lingüística estable y claramente delimitada, cuando en realidad la propuesta de un continuo dialectal sería más acertada para describir la fluidez de las prácticas lingüísticas en esta zona (Kalaja & Melo-Pfeifer, 2024; Piller, 2016).

Igualmente, refuerza una mirada prescriptiva al describir una variedad lingüística como regional, frente a términos más adecuados como prácticas o repertorios lingüísticos.

Esta clasificación de las tres variedades—rioplatense, litoraleño y del nordeste—, reconoce hasta cierto grado la heterogeneidad del español en el país; sin embargo, también podría tender a reforzar la ideología de variación donde el español rioplatense (asociado con Montevideo y Argentina) se sostiene como modelo de referencia implícito. Es decir, esta denominación territorializada del español del nordeste corre el riesgo de reducir las prácticas lingüísticas de los hablantes a una variedad “diferente” de la rioplatense lo que a su vez perpetúa la limitación del conocimiento del bilingüismo y de la agencia lingüística de los hablantes multilingües. Otro conflicto que se desprende con estas denominaciones territorializadas es que tampoco consideran las dinámicas de movilidad, migración y contacto más allá de lo fronterizo-geográfico; de modo que, reducen la heterogeneidad a lo espacial. En la propuesta de Piller (2016), este énfasis en lo espacial se relaciona con el principio territorial ya que enlaza una práctica lingüística con un territorio determinado.

Es decir, estas denominaciones territoriales del español posicionan a los hablantes de la frontera en una doble desventaja y vulnerabilidad ya que no solo son devaluadas sus prácticas relacionadas al portugués—junto con todas sus manifestaciones dialectales en mayor o menor escala—sino que también se crea una especie de jerarquía interna dentro de las variedades del español, donde indudablemente el nordeste se priva de legitimidad y prestigio frente a las otras dos variedades. Esto puede observarse en Carvalho (2006) donde la aspiración de la /s/, tradicionalmente estigmatizada en otras regiones hispanohablantes (Toribio & Clemons, 2020; Valentín-Márquez, 2022), en esta región

fronteriza es por el contrario un marcador de prestigio puesto que se le atribuye al español montevidеоano—también rioplatense, según la denominación de la ANEP (2008). En síntesis, el estudio revela que los hablantes de sociolectos altos en la frontera utilizan el ajuste fonológico para alinearse con prácticas lingüísticas urbanas y así distanciarse de las realizaciones fonológicas locales.

Sin embargo, este primer documento, más adelante, en la sección de los principios rectores que se establecen en relación con el Dominio Lingüístico de la Educación, presenta una disyuntiva muy crítica frente a esta discusión:

Sin lugar a dudas, el español montevidеоano (con su norma rioplatense) no puede seguir presentándose como el *desideratum* normativo para todo el país, pero tampoco puede recurrirse en este sentido a un, muchas veces imaginario, español “peninsular” y, mucho menos, a un poco real español panhispánico (ANEP, 2008, p. 32)

Si bien este posicionamiento se ubica dentro de un reconocimiento crítico variacionista, se debe tener presente que podría tratarse como una acción performativa puesto que tendría que estudiarse más a fondo para examinar el impacto de este principio rector en la escala micro, por ejemplo, el aula. Así se podría documentar cómo se reconfigura las valoraciones del español montevidеоano en las aulas fronterizas y cómo estas reconfiguraciones operan en diferentes niveles incluyendo estrategias didácticas y materiales instruccionales.

En cuanto a las representaciones de las variedades del portugués en la documentación, se encontró principalmente una falta de consistencia en la denominación de las variedades lingüísticas de contacto, oscilando principalmente entre portugués, portugués fronterizo, portugués del Uruguay, dialectos portugueses del Uruguay (DPU); asimismo reconoce que informalmente se utilizan denominaciones como portuñol,

fronterizo, bayano o brasileiro. De entrada, esta inconsistencia presenta retos en cuanto a las caracterizaciones de las variedades, y por tanto, su valoración. Durante las primeras páginas de la sección de Antecedentes del primer documento, cuando se menciona el caso del bilingüismo fronterizo, se denomina inicialmente esta variedad como “portugués fronterizo”.

El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios norteños (ANEP, 2008, p. 10)

Sin embargo, luego como nota al pie de la página para este enunciado se recomienda ver el “Apéndice 5” en el cual se toma de Behares (2004b) una mapa político en que se visualiza la distribución geográfica actual del Portugués del Uruguay en territorio uruguayo, introduciendo la segunda denominación con un uso aparentemente intercambiable (Ver Figura 7). Resulta interesante que, aunque no se pudo conseguir acceso a Behares (2004b), en Behares (2007), un capítulo con el mismo título de Behares (2004b) dentro del libro *Portugués del Uruguay y educación bilingüe (2007), publicado por la editorial de la ANEP* se muestra el mismo mapa, pero se rotula como “Distribución actual de los DPU en territorio uruguayo” (Behares, 2007, p. 165).

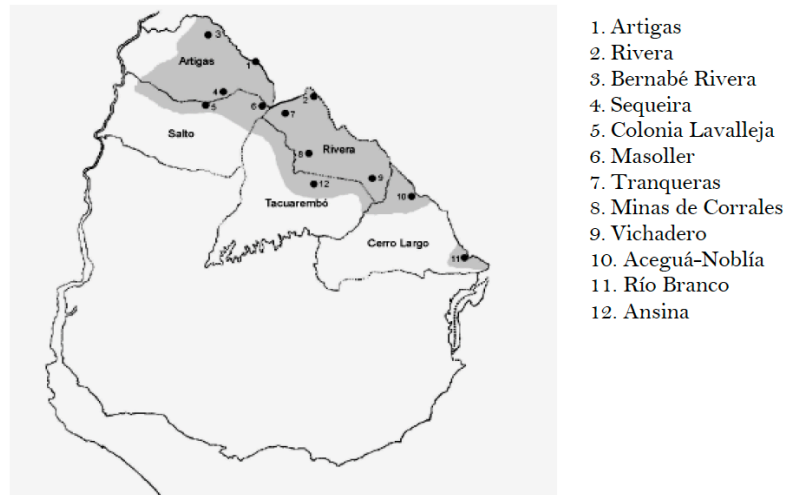
Luego, en otra nota al pie de página para elaborar en las diferentes denominaciones para el Portugués del Uruguay, denominación que se utiliza en el texto principal se declara lo siguiente:

Llamado en la bibliografía de las diversas épocas “Fronterizo”, “Dialectos Portugueses del Uruguay (o DPU)” y “Portugués del Uruguay”; por sus hablantes como “brasileiro” y por cierta popularización de origen periodístico como “Portuñol” (ANEP, 2008, p. 13)

Estos ejemplos ponen en evidencia una problemática sustancial y constante en los estudios sobre el contacto lingüístico en la frontera uruguayo-brasileña: la falta de

consistencia terminológica en las denominaciones al referirse a las variedades lingüísticas de la región, incluyendo la variedad de contacto.

**Figura 7.** Mapa de distribución geográfica del Portugués del Uruguay en el documento de “Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública” pero extraído originalmente de Behares (2004b) (ANEP, 2008, p. 337)



Tanto en la producción investigativa académica como en la literatura (Severo, 2022), el discurso popular y mediático (Carvalho & Machado, 2024), estas variedades han sido nombradas de múltiples maneras generando confusión conceptual y ambigüedad epistemológica. De igual manera, refleja tensiones ideológicas en torno a su estatus lingüístico. En la bibliografía especializada aparece como dialecto fronterizo (Elizaincín, 1979a; Rona, 1959), dialectos portugués del Uruguay (DPU) (Elizaincín, 1979b), y, más recientemente, portugués uruguayo o del Uruguay (Carvalho, 2003; 2007). Por otro lado, a nivel comunitario, principalmente por impacto del discurso mediático, se populariza los términos: brasileiro (Elizaincín et al. 1987) y portuñol/portunhol (Albertoni, 2016; 2019; Severo, 2022).

Estas denominaciones a pesar de poder presentar una problemática en cuanto a su falta de consistencia o caracterizaciones lingüísticas concretas, en mayor o menor escala apuestan a la hibridez de las prácticas lingüísticas de la zona fronteriza; mientras que Lipsky (2006) argumenta que por la notable similitud y aproximación tanto a nivel sintáctico como léxico entre las lenguas en contacto—español y portugués—existe la posibilidad de una gramática macro única. En su análisis, Lipsky (2006) no solo considera ejemplos de la situación de contacto en Uruguay, también presenta en su argumento ejemplos de otras situaciones de contacto incluyendo España y Portugal, producciones extraídas de la Web y la prensa; no obstante, asegura que “las gramáticas bilingües se comportan como una única gramática sintáctica con léxicos separados pero superpuestos, lo que representa una desviación respecto a los modelos tradicionales de alternancia de códigos”<sup>9</sup> (p. 14).

A partir de esta nota de pie, el resto de las menciones en el primer documento opta por la denominación “Portugués del Uruguay” e incluso presenta una breve caracterización de la variedad lingüística más adelante y describe su compleja situación que va desde una variedad que poseen hablantes bilingües en la zona fronteriza, pasa por variedad que cuenta con hablantes monolingües hasta su posible condición como lengua de herencia.

El Portugués del Uruguay se caracteriza por ser una forma dialectal arcaizante y rural del Portugués Riograndense, que también presenta rasgos derivados de su contacto con el español. En este último caso, no se trata de una confusión contingente producida por los hablantes por falta de dominio de ambas lenguas, sino una variedad lingüística típicamente portuguesa, en la cual las incorporaciones del Español son secundarias; el

---

<sup>9</sup> Traducción propia: “In other word, the bilingual grammars are behaving as a single syntactic grammar with separate but overlapping lexicons, a departure from the usual code-switching models. (Lipsky, 2006, p. 14)

Portugués del Uruguay está arraigado en comunidades lingüísticas populosas de los Departamentos fronterizos que lo tienen como lengua materna. (ANEP, 2008, p. 13)

La realidad de esta área lingüística, profusamente estudiada, muestra la existencia de una población mayoritariamente bilingüe Portugués (en su variedad de “Portugués del Uruguay”)- Español, con grupos monolingües en algunas de estas lenguas, y con variados matices que hacen de cada una de ellas lenguas maternas de la población o segunda lengua adquirida en ámbito escolar, sea como lengua de instrucción (caso del español), sea como variedad lingüística adquirida en la infancia en la comunicación inter pares (como, muchas veces, es el caso del Portugués del Uruguay). (ANEP, 2008, p. 32-33)

Se debe tener presente que esta denominación concuerda con la denominación utilizada en la Ley General de Educación N°18.437 (2008), según se establece específicamente en el Artículo 40, donde se reconoce al Portugués del Uruguay como una lengua materna del país.

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Ley General de Educación N°18.437, 2008, Art. 40).

Como se muestran en los ejemplos de los extractos, parecería que las denominaciones se usan de manera intercambiable sin cambios significativos a la referencia de la práctica lingüística en cuestión—o al menos sin mayores cuestionamientos. Entre las implicaciones de esta falta de consistencia en la denominación, se puede destacar una creciente dificultad para lograr una legitimación académica y educativa. Es decir, la falta de consenso en la denominación y aún más importante sus caracterizaciones lingüísticas obstaculiza el uso de la variedad de contacto como lengua legítima de enseñanza y análisis. Esta ambigüedad limita el reconocimiento

auténtico o el uso legítimo en contextos formales como la formación docente o planificación curricular.

Términos como portuñol/portunhol, fronterizo o brasilero refuerzan la subestimación de las prácticas híbridas puesto que parte de una referencia normativa que resalta sus formas como transitorias o corrompidas (Barrios, 2008; Zouain Arjona, 2009). En cambio, términos como portugués del Uruguay podrían implicar una apuesta más sistemática de esta variedad, aunque claramente el utilizar cierta denominación no erradica las actitudes negativas ya naturalizadas hacia las prácticas lingüísticas que se han vinculado con ella (Gutiérrez, 2017). No obstante, ciertamente, impacta en al autopercepción de los hablantes. La variedad en cuestión de denominaciones fortalece la noción de inestabilidad y la falta de reconocimiento lo que afecta de manera directa en los procesos de (re)construcción y negociación de identidades lingüísticas.

Ante el caso de la variación y oscilación de las denominaciones “español”, “castellano” e “idioma nacional” en la documentación regulatoria, ANEP (2008) indica en una nota al pie de página que “permiten visualizar los procesos de las políticas lingüísticas en la región” (p. 10), mientras que para el caso del portugués indica que corresponde a “bibliografía de las diversas épocas” (p. 13). Sin embargo, esta observación sobre el español, aunque breve, se puede describir como una nota crítica que pretende destacar el impacto de las políticas lingüísticas en la denominación y por lo tanto valoración de las lenguas; mientras que sobre el caso del portugués y sus variedades de contacto se reduce a una influencia de distintas corrientes y enfoques en las investigaciones especializadas. No obstante, la variedad en las denominaciones no se debe reducir a una falta de consenso académico de manera exclusiva, puesto que esta

perspectiva podría pasar por alto los procesos históricos e institucionales a nivel de política lingüística y fuera del contexto académico que han incidido a lo largo del tiempo.

En fin, las variedades de contacto presentan un desafío muy particular para las categorías tradicionales de lenguas y dialectos puesto que no entran fácilmente en modelos que se basan en sistemas normativos, en su mayoría planteados desde realidades sociolingüísticas monolingües. Si bien la falta de términos refleja tensiones de posicionamientos teóricos y empíricos en el sector académico, a su vez representan la riqueza del fenómeno lingüístico en cuestión como las tensiones ideológicas y lingüísticas que lo moldean.

Resulta clave tener presente que esta falta de consenso en la denominación de las variedades lingüísticas refleja en sí misma las tensiones ideológicas sobre conceptos como pureza y mezcla lingüística. A partir de esta carencia se puede especular cómo estas tensiones terminológicas son una manifestación profunda de las ideologías lingüísticas que intersecan en el contexto sociolingüístico fronterizo. Atender esta inconsistencia no se debe reducir a acuerdos ligeros o performativos a nivel de denominaciones, sino que supone una revisión crítica de las narrativas y discursos que legitiman o deslegitiman las formas de hablar en cuestión.

La imposición de denominaciones que dan la impresión del uso de las lenguas como sistemas aislados también permiten la configuración de una expectativa de uso aislado, lo que supone un reto cognitivo para hablantes multilingües quienes en la mayoría de los casos también son evaluados con instrumentos que utilizan como referencia producciones o prácticas monolingües (Hedman & Magnusson, 2022; Paudel 2018). Este uso de instrumentos de evaluación inapropiados resulta especialmente nocivo para esos

hablantes multilingües porque configuran perspectivas de déficit generando a su vez potencialmente una cultura de expectativas reducidas o preocupaciones desproporcionadas en la comunidad educativa, ya que los docentes con ideologías monolingües muy arraigadas tienden a subestimar el potencial lingüístico de las producciones del estudiantado multilingüe (Kim, 2020).

Dentro del escenario educativo-instruccional, esta preocupación en cuanto a la producción lingüística es latente precisamente por la naturaleza calificadora del sistema, la evaluación del aprendizaje forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la mayoría de los casos determina las apreciaciones tanto del desempeño instruccional del docente como del quehacer académico del estudiantado. En el primer documento, se presenta una “dificultad a atender” basada en un desempeño no satisfactorio en los ejercicios diagnósticos en los tres niveles de educación nacionales, a pesar del enfoque aparentemente exclusivo en la enseñanza del español. Asimismo, indica que el escenario declina aún más al tomar en cuenta la producción de textos escritos y registros más formales de habla.

A modo de ejemplo, los diagnósticos relacionados con el aprendizaje de la “lengua” considerada “oficial” realizados en los últimos años en el país no son alentadores. Lo que evidencian las evaluaciones, aplicadas en Primaria, en Educación Media, en los Institutos de Formación Docente y en distintas Facultades de la Universidad, es que, a pesar de haberse tomado como objeto de enseñanza, a través de todo el sistema educativo, una única lengua “oficial” (el Español), los resultados están lejos de ser los deseables. Esto se agrava dramáticamente cuando se trata de la producción de textos escritos y el desempeño en modalidades de habla de mayor exigencia de formalidad. Es posible que este hecho tenga un origen multicausal y complejo y que no se deba solamente a la falta de políticas lingüísticas en el país, ya que es razonable pensar que en estos “fracasos” estén incidiendo aspectos pedagógicos, psicológicos, socioeconómicos y otros. Sin embargo, la cuota pedagógica es la que más debería preocupar al sistema educativo, puesto que es la de su estricta incumbencia (ANEP, 2008, p. 18)

La preocupación ante esta situación de evaluación inevitablemente genera una preocupación latente en los docentes lo que tiende a reflejarse en sus prácticas y decisiones pedagógicas. Dicho de otro modo, un docente que haya naturalizado ideologías monolingües va a tender a implementar prácticas pedagógicas de corrección, asimilación y castigo simbólico ante producciones lingüísticas monolingües. Estas prácticas ancladas en un apego a la normatividad también se pueden observar de manera más clara en el constante contraste de las modalidades oral y escrita. En el primer documento, esta oposición ocupa el tópico del tres de los ocho principios rectores propuestos por la Comisión:

2. En el marco de referencia de la Modernidad, los sistemas educativos jerarquizaron la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza. La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas deben seguir considerándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su experiencia en el sistema educativo. Por lo tanto, en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas.
3. Independientemente de que la enseñanza deba satisfacer los objetivos planteados en el Principio 2, se debe reconocer y respetar la condición de docentes y alumnos en tanto hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo.
4. En el proceso de enseñanza es necesario establecer distinción entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita y, por otro, las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso. (ANEP, 2008, p. 26)

El hecho de que este tópico ocupe tres de ocho principios rectores claramente muestra la importancia que tiene en las prioridades de la Comisión. Estos tres principios rectores, aunque aparentemente inclusivos, reproducen tensiones estructurales que impactan de manera desigual en docentes y estudiantes de zonas fronterizas. Genera una

jerarquización de la lengua escrita y sus variedades asociadas, posicionándolas, así como centrales en el contexto instruccional.

En el contexto fronterizo, esto representa un reto significativo porque las prácticas lingüísticas no han desarrollado una tradición escrita formal robusta, lo que deslegitima el conocimiento sociolingüístico tanto de docentes como de estudiantes, a pesar de que en décadas más recientes sí ha habido un esfuerzo por producción literaria que se registra explícitamente bajo la variedad lingüística “portuñol”.

Según Silva y Carvalho (2020), en esta gesta se destaca, con especial importancia, el autor Fabián Severo, galardonado con el Premio Nacional de Literatura en Uruguay en 2017 por su novela escrita en portuñol *Viralata* (2015). Dicho autor ha logrado que, por ejemplo, su obra *Noite un Norte* (2010) fuera traducida al inglés por la editorial Eulalia Books en 2019. De esta edición traducida en específico, resulta interesante destacar que, explícitamente, en la portada del libro se indica que la obra fue traducida del portuñol al inglés.

Sin embargo, específicamente para los docentes de lengua en la frontera, esta jerarquización entre lo oral y lo escrito perpetúa una carga simbólica en cuanto a las expectativas pedagógicas e instruccionales, ya que deben adaptar sus prácticas lingüísticas a estándares que no coinciden necesariamente ni con sus repertorios ni con los de su estudiantado. Asimismo, deben demostrar una proficiencia particular en este ideal de estándar para, en efecto, navegar el profesorado en cuanto a carrera universitaria con éxito.

Por otro lado, si bien en el Principio 3 se plantea el deber de “reconocer y respetar” el “vínculo singular” de los hablantes–docentes como estudiantado–este

reconocimiento queda subordinado a las exigencias del Principio 2. Es decir, se propone un reconocimiento de prácticas lingüísticas como hecho sociológico e histórico, pero no necesariamente como recurso pedagógico legítimo. Esta ausencia en cuanto al plan de evaluación, toma aún más fuerza en el Principio 4, en el cual la distinción entre “uso” y “conocimiento metalingüístico” privilegia las competencias lingüísticas naturalizadas en espacios formales, es decir, las variedades estándares, ya que cuentan con un andamiaje prescriptor que favorece el acceso a recursos o textos reguladores como gramáticas o manuales. Este ejemplo también se vincula con la presencia o ausencia de medidas para la protección de lenguas minorizadas.

Dentro de ANEP (2008), específicamente en la sección del tercer documento del análisis, “Recomendaciones Referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico”, se observa cómo el reconocimiento indicado en el Principio 3 resulta incompleto como ejercicio de reparación y se acentúa su insuficiencia al no establecer un posible plan o intención para su incorporación curricular ni esquemas de evaluación en cuanto a desarrollo lingüístico. Por el contrario, de manera explícita demanda que las variedades lingüísticas vernáculas no sean promovidas en el escenario educativo nacional con base en la justificación de su uso en dominios de menor formalidad. Además, subraya su condición como variedad ágrafa.

El reconocimiento y valoración de las variedades lingüísticas vernaculares no implica que la educación pública intente la enseñanza y expansión del Portugués del Uruguay, ni siquiera su utilización en el salón de clase como lengua de instrucción. Como se explica en la justificación de esta propuesta, el Portugués del Uruguay es característico de los ámbitos de comunicación espontáneos e informales, típicamente representados por las interacciones en el hogar o entre amigos. Es además una variedad ágrafa, sin el desarrollo léxico necesario para el trabajo con contenidos académico (ANEP, 2008, p. 67)

Este extracto puede presentarse como evidencia clara del dilema al que enfrenta el personal docente a la hora de implementar políticas lingüístico-educativas que resultan contradictorias e incompatibles con las prácticas lingüísticas locales. Por un lado, se busca actuar desde un lugar de justicia lingüística por medio de un reconocimiento simbólico, sin embargo, este acto no se traduce en acciones concretas y tangibles que, en efecto, salvaguarden y valoren las prácticas lingüísticas no monolingües, y, por consiguiente, sus hablantes.

La variedad que deberá usarse en la educación como lengua de instrucción es el “Portugués Estándar” de Brasil, probablemente acorde a las normas propias del Português Gaúcho de Fronteira y, tal vez con el tiempo, de acuerdo a la norma generada de un Portugués Culto del Uruguay. De todos modos, la variedad local estará presente a través de la oralidad de alumnos y docentes de frontera. Asimismo, se recomienda el trabajo en el aula con producciones orales y escritas en la variedad local que permita analizar las diferencias dialectales y generar un espíritu de respeto y valoración de las tradiciones culturales propias de la región. Es necesario señalar que toda justificación de la educación bilingüe en la frontera como instrumento para eliminar y erradicar el Portugués del Uruguay, es un acto extravagante y reñido con las actitudes democráticas, y una afrenta a las personas que lo hablan y a su identidad lingüística. (ANEP, 2008, p. 68)

En este sentido, sería previsible esperar que la evaluación castigue la variación puesto que supone una tensión no resuelta entre el uso y los mecanismos de evaluación, reforzando así una evaluación inequitativa en el contexto educativo fronterizo o para los efectos cualquier contexto sociolingüísticamente que diste. Concisamente, se recrean condiciones estructurales de desventaja para todas las personas involucradas en el contexto educativo fronterizo que posean en menor o mayor escala en su repertorio lingüístico prácticas no monolingües en español.

Otro ejemplo de un dilema pedagógico a causa de la política lingüística para el personal docente que se extrae de ANEP (2008) es el cambio de acercamiento instruccional en función de los niveles de enseñanza.

Debido a que el Español es para muchos de los niños fronterizos una segunda lengua, debemos incluirla como tal, en el esquema de la propuesta, conjuntamente con el Portugués. La presencia del Español y el Portugués en Educación Primaria no tiene como objetivo la enseñanza de estas lenguas como extranjeras, sino la de servir de base para una enseñanza bilingüe en ambas lenguas. (ANEP, 2008, p. 68)

Este extracto solo hace referencia al español y el portugués; no obstante, es importante también señalar que en la propuesta se incluye un apartado obligatorio para el inglés—tanto en educación primaria como en media—y otro para la tercera lengua a elección del alumno en media básica—ambas con no menos de 5 horas semanales (ANEP, 2008). Ahora bien, el tratamiento del portugués en la educación media cambia drásticamente ya que pasa a ser parte de la oferta académica electiva de los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE). Según la página oficial de la ANEP, los CLE “desarrollan en todo el país actividades de enseñanza de alemán, francés, italiano, LSU y portugués en el ámbito de la Educación Media, Secundaria y UTU<sup>10</sup>, en forma optativa y extracurricular” (ANEP, n.d.). Los CLE operan como centros autónomos, en la mayoría de los casos, localizados fuera de predios escolares. Este no es el caso con el inglés que se mantiene como parte de la oferta académica en las escuelas, es decir, no supone un esfuerzo o gestión adicional para su acceso.

Dicho de otra manera, en el caso de educación media, el portugués no forma parte de la oferta mandatoria en las escuelas y pasa a ser parte de la oferta de lenguas

---

<sup>10</sup> La UTU se refiere a la Educación Técnico Profesional, también administrada por la ANEP (Ley General de Educación, 2008).

extranjerías. Este tratamiento del portugués como lengua que queda fuera de la malla curricular obligatoria refuerza la jerarquía desigual entre las lenguas. Puesto que, al percibirse como opcional o periférica, además de no promover su desarrollo académico, en especial para aquellos estudiantes que manejan alguna variedad lusófona como lengua de uso cotidiano, también objeta su importancia geopolítica, local y regional. Es decir, se continúan invisibilizando las trayectorias de los estudiantes multilingües. Este tratamiento deja un mensaje institucional claro que atenta en contra de la utilidad del portugués frente al inglés, por ejemplo, lo que afecta su valor percibido en el mercado lingüístico.

#### ***4.1.3 Formación docente y currículo en las políticas lingüísticas***

El efecto de la promoción de variedades estándares que cuentan con una normativa escrita en la formación docente en específico se ve más claro en la tercera categoría “Formación docente y currículo en políticas lingüísticas” la cual incluye el subcódigo “Formación y certificación docente en lenguas”.

En el marco de referencia de la Modernidad, los sistemas educativos jerarquizaron la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza. La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas deben seguir considerándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su experiencia en el sistema educativo. Por lo tanto, en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas. (ANEP, 2008, p. 25)

Entre las variedades asociadas a la escritura se destaca la llamada “lengua estándar” y, por supuesto, las variedades académicas propias de cada disciplina. Esas variedades deben enseñarse en los sistemas educativos. El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que atraviesa todo el sistema educativo y en cada tramo deben utilizarse las distintas variedades a ella asociadas. De ahí la importancia de que, en cada nivel de la educación, la escritura sea objeto de consideración y tratamiento. (ANEP, 2008, 28-29)

Lo planteado antes no debe suponer renunciar ni reducir los objetivos en materia de lengua y de conocimientos académicos correspondientes a cada disciplina en cada componente del sistema, ni promover el uso de variedades informales o regionales fuera del ámbito natural correspondiente. Por el contrario, el señalamiento y explicitación de la adecuación o inadecuación de las diferentes variedades y niveles de lengua dependiendo de los contextos de comunicación ofrece interesantes posibilidades de reflexión metalingüística, con potenciales consecuencias de enriquecimiento lingüístico para los alumnos (ANEP, 2008, p. 29)

Nuevamente se observa el enfoque apoyado en purismo lingüístico que legitima las variedades lingüísticas asociadas a sistemas de escritura robustos. Más allá de ejemplificar ideologías de lengua estándar también resulta de gran importancia resaltar cómo se induce a que variedades informales o regionales se releguen a sus “ambientes naturales”, en este caso, esos ambientes parecieran ser fuera del escenario instruccional. Aun así, ANEP (2008) insiste en el enriquecimiento metalingüístico que podrían promover estas variedades; sin embargo, las mantiene apartadas de ser lenguas de instrucción legítimas. Esta formulación se puede vincular con lo que Barrios (2008) describe como una nueva estrategia de erradicación de la variedad de contacto, puesto que las políticas educativas orientadas a la enseñanza del portugués estándar están basadas en su diferenciación, lo que concuerda con el recurrente argumento en la documentación que promueve en su narrativa el uso de variedades no estándares con el objetivo de desarrollar reflexiones metalingüísticas.

Aun así, ANEP (2008), intenta hacer énfasis en que resulta clave para los docentes optar por posicionamientos más flexibles en cuanto a corrección lingüística, insistiendo en el valor de variedades no estándares como hechos sociológicos e históricos.

En primer lugar, es preciso eliminar radicalmente las actitudes puristas y exclusivistas, las expresiones unilaterales alojadas en pares como “correcto/incorrecto” o “estándar/subestándar”, para sustituirlas por actitudes relativistas y contrastivas, ya que, por el mero hecho de existir, cualquiera de estas normas debe estar presente en la actividad de enseñanza, a su tiempo y en su justa proporción. En segundo lugar, no se debe olvidar que cualquier norma que logre socialmente establecerse guarda siempre relaciones con las elecciones hechas en los ámbitos formales de la educación; pero, también, es el resultado de un continuo con las variedades coloquiales y vernáculas en las cuales se sustenta la dimensión viva, libre y humanizante del lenguaje y en ella están contenidos los valores culturales propios de las comunidades a que pertenecen alumnos y docentes. (ANEP, 2008, p. 32)

Otro efecto significativo de esta narrativa basada en la valoración de la diversidad lingüística como hecho sociológico e histórico son las expectativas para los docentes en formación no solo de este profesorado en lenguas sino para todas las personas que pretendan ejercer la docencia en la zona fronteriza.

En términos generales, todos los docentes de la región fronteriza (tanto en el dominio lingüístico, como en el resto de las disciplinas y para todos los niveles del sistema educativo) deben tener formación como “docentes en contexto bilingüe”, entendiendo por esto, docentes que reúnan cuatro características fundamentales: (a) comprensión y conocimiento de la historia y realidad lingüística y social de la frontera uruguayo-brasileña, (b) formación acerca de las peculiaridades sociales y lingüísticas de los contextos fronterizos en otras partes del mundo, (c) desarrollo de estrategias para el trabajo con el Español como segunda lengua, y (d) conocimiento del “Portugués Estándar” de Brasil que les permita manejar bibliografía en su área de especialización. Esta formación como “docente en contexto bilingüe” puede ser implementada dentro de los planes de grado o en forma de especialización (ANEP, 2008, p. 104-105)

Para contemplar lo anterior, los planes de estudio de Maestros de Educación Primaria y Profesores de Enseñanza Media de frontera de todas las disciplinas deben incluir el estudio de los hallazgos producidos en los últimos 50 años, por investigadores uruguayos y extranjeros, fundamentalmente en las áreas de la Sociolingüística y la Dialectología. Asimismo, es necesario incorporar la formación en “estudios fronterizos” en general, no específicamente asociada a la frontera uruguayo-brasileña, sino más ampliamente concebida como la formación en las

particularidades sociales y educativas de los contextos de frontera en el mundo. Deberá incorporarse también la formación específica para la enseñanza del español como segunda lengua, desarrollada fundamentalmente en el marco de la Lingüística Aplicada. Por último, los docentes de frontera deberán tener acceso a cursos de Portugués, orientados a la utilización de bibliografía en las distintas áreas académicas, de modo de tender a la inclusión sistemática de lecturas especializadas en ambas lenguas de instrucción en las diversas áreas disciplinares. (ANEP, 2008, p. 105)

Nuevamente, se ejemplifica una fractura entre la escuela como espacio educativo formal y la comunidad donde los repertorios lingüísticos reales no concuerdan con las exigencias institucionales. A pesar de que la política lingüística hace hincapié en la formación para contexto bilingüe, al hacer referencia al portugués se enfoca en la variedad estándar de Brasil, reforzando así su valoración superior frente a las prácticas locales. Incluso se podría contemplar el argumento de cómo, de cierta manera, se promueve un modelo artificial de bilingüismo que privilegia ideologías puristas y no las prácticas reales, a pesar de ser una política que pretende ser inclusiva. De modo que, prevalece el reforzamiento de jerarquías lingüísticas y revalida el prestigio en el escenario académico al portugués estándar, al exigirlo para garantizar acceso a bibliografía especializada. En otras palabras, el portugués estándar, según esta documentación, es la lengua considerada como legítima para construir y transmitir conocimiento como docente de contexto bilingüe.

Por otra parte, se debe reconocer la carga adicional que puede figurar esta recomendación para docentes que se trasladan a la frontera y que puede pasar por no reconocida o no remunerada, ya que el componente curricular de los profesorados no se ajusta necesariamente a la variedad de experiencias sociolingüísticas del estudiantado. Por ejemplo, para docentes que migren de otras zonas no fronterizas del país, o que

simplemente no hayan tenido contacto lingüístico con el portugués antes de su mudanza, esta carga adicional podría representar un desfase a nivel curricular entre formación previa y local, además de eventualmente en las exigencias pedagógicas locales en los liceos.

En cuanto a los docentes de portugués específicamente en el contexto bilingüe se estipula lo siguiente:

En lo que respecta específicamente a los docentes de Portugués, dado que esta lengua es vehículo de enseñanza en Educación Primaria, será necesario formar “Maestros bilingües”. Esta formación puede desarrollarse en modalidad de posgrado corto para maestros que incluya, además de los contenidos señalados en el punto anterior, cursos de lengua portuguesa y de disciplinas en Portugués. La formación de Maestros bilingües deberá incluir un estudio sistemático de la lengua portuguesa en sus niveles altos de funcionamiento, así como descripciones del Portugués Uruguayo y estudios de lingüística comparada. Esta formación hará posible el trabajo con diferentes niveles de lengua y variedades de Portugués tendiente a la formación de individuos bilingües y bidialectales que conserven las variedades vernaculares de origen al tiempo que desarrollen a través de la educación formal los niveles estándares del Español y del Portugués (ANEP, 2008, p. 105)

De nuevo, se observa el reconocimiento ambiguo del portugués uruguayo, pero no como lengua de instrucción. Es decir, el portugués estándar continúa siendo el objetivo formativo, mientras que las variedades o dialectos vernaculares se confinan a planos descriptivos. Asimismo, se percibe nuevamente como indicó Barrios (2008) el propósito explícito de adquirir la lengua estándar a través de la educación formal, puesto que las variedades locales son consideradas como un punto de partida o una especie de interlengua hacia el estándar. Como consecuencia, los repertorios híbridos se perciben desde una perspectiva deficitaria ya que deberían ser superados a través de la escolarización.

A pesar de que el documento claramente parece optar por un discurso que apuesta a la diversidad lingüística la noción de “formación en niveles altos de funcionamiento” específicamente en el portugués apunta a un modelo de vertical de competencia lingüística. Esto podría presentar una paradoja difícil de navegar para los docentes, especialmente aquellos que tengan en sus repertorios las prácticas de la variedad de contacto, ya que el mantenimiento de estas se condiciona a su invisibilización en el aula formal. Del mismo modo, presenta un desafío en cuanto a su implementación pedagógica. Esta propuesta plantea una formación altamente especializada, con dominios de múltiples registros de ambas lenguas. Al considerar estos factores, la propuesta aún posicionándose en defensa del mantenimiento del portugués uruguayo podría ser vista como una forma de gestión del desvío lingüístico hacia las normas hegemónicas.

En fin, sería predecible que en el caso de docentes de portugués en la frontera estas políticas contrapuestas tiendan a forzar un enfoque instruccional en la variedad estándar brasileña de manera casi exclusiva. El hecho de que el instrumento de evaluación que se utilice para medir la proficiencia lingüística sea el examen del CELPE-Bras es un ejemplo concreto del enfoque que establece de manera imperativa la variedad estándar, específicamente la norma culta urbana brasileña, como modelo obligatorio de enseñanza y evaluación.

Otro aspecto de la formación integral y de la conformación de una ciudadanía global de los docentes está en la conformación de equipos que trabajen en la acreditación de saberes de los alumnos de la ANEP. Es por ello que se ha focalizado en la formación y actualización de examinadores de inglés y portugués. Para ello, se realizaron llamados y subsiguientes capacitaciones a profesores que contaban con determinado nivel de lengua y de formación pedagógica para desempeñarse como examinadores del Centro Cambridge de la ANEP en el caso de inglés y el Centro CELPE-Bras (INEP), para el caso de portugués (ANEP, 2019, p. 23)

El CELPE-Bras es la única certificación que cuenta con reconocimiento y aval oficial del gobierno de Brasil para evaluar el dominio del portugués como lengua extranjera por medio de dos exámenes: uno escrito y uno oral (Ministério da Educação, 2015). Consecuentemente, esta certificación está preparada para hablantes del portugués como lengua extranjera lo que de entrada no necesariamente coincide con el caso de hablantes de la región fronteriza quienes pueden incluso dominarla como lengua materna o de herencia, aún si no han recibido instrucción formal. Exigirles este certificado a estos hablantes desconoce su historia lingüística y deslegitima su experiencia ya que invalida el saber local por no coincidir con los parámetros normativos, generando así una lógica de exclusión. Adicionalmente, Zhao y Liu (2019) señalan que al informe final del CELPE-Bras que reciben los examinados que solo indica un nivel global alcanzado, sin especificar las puntuaciones de desempeño de cada sección o tarea, se presentan retos para la comprensión más exhaustiva de fortalezas o áreas de posible mejoría. Esto resulta importante en un grupo de examinados como los hablantes del portugués como lengua de herencia de la región fronteriza, por ejemplo.

De ello se deriva que se continúe desplazando la variedad de contacto como repertorio válido. El reconocimiento no es curricular al no ser evaluable o certificable lo que al menos de manera institucional no promueve su mantenimiento, además de generar fracturas a nivel identitario. De este modo, los docentes son socializados, formados y evaluados para enseñar la norma estándar urbana brasileña ya que la evaluación de su desempeño radica en su capacidad de reproducir esta variedad, lo que limita la agencia del docente a adaptar o integrar contenidos y materiales instruccionales a contextos sociolingüísticos locales.

En este último extracto, ANEP (2019) resalta como logro, la capacitación de docentes de portugués como examinadores de CELPE-Bras. Hace referencia a un “determinado nivel de lengua y de formación pedagógica” lo que se traduce a un alto nivel de dominio de esta variedad estándar. Ya que Zhao y Liu (2019), entre sus observaciones de la certificación, se cuestionan cómo la consistencia de calificaciones entre evaluadores, la conformación del comité técnico y la manera en que ciertas tareas podrían beneficiar o perjudicar a determinados perfiles de candidatos, sería prudente considerar la forma en que estas variables podrían estar afectando al grupo de hablantes de herencia de esta región fronteriza que decidan tomar este examen.

La elección del CELPE-Bras, a través de un acuerdo de colaboración entre la ANEP y el INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) se enmarca en el contexto del tratado de MERCOSUR, el cual facilita y promueve este tipo de convenios. Es importante mencionar que esta certificación internacional se ofrece de manera gratuita por medio de la ANEP (ANEP, 2019) Esto genera una tensión entre ciudadanía global y realidades locales ya que asocia la legitimidad lingüística con prácticas de internacionalización, lo que se desdobra desde la narrativa de la página de la ANEP que basa la valoración del portugués como lengua de comunicación regional y no con pertenencia local o diversidad interna a nivel nacional.

El uso del CELPE-Bras como referencia para evaluar y certificar el dominio del portugués en Uruguay impone una variedad hegemónica que dista de la realidad lingüística del país en el contexto instruccional en la frontera y que a su vez reproduce ideologías monoglosicas como la lengua estándar y una lengua-una nación. Esto condiciona y socializa las prácticas pedagógicas de los docentes quienes precisarían

enfocarse en esta variedad estándar casi de manera exclusiva para obtener evaluaciones de desempeño exitosas, contribuyendo así al borramiento simbólico de las formas lingüísticas híbridas propias de la frontera.

Todo el documento de ANEP (2019) se ancla, además de en la Ley General de Educación (2008) y ANEP (2008) en el marco del *Proyecto Uruguay Plurilingüe 2030*. Este proyecto, según ANEP (2019), tiene como objetivo principal, tal como le fue asignado por CODICEN en 2007 que para “quienes hayan transcurrido los diversos tramos de la educación pública” deberán mostrar “dominio de la lengua materna (L1), una lengua de contacto internacional y una lengua de contacto regional en 2030” (p. 11). Asimismo, ANEP (2019) indica que este proyecto “ha sido el documento rector para el abordaje de políticas educativas referidas a segundas lenguas en ANEP” (p. 11).

No especifica las lenguas en este cuarto documento (ver Figura 6: Resumen de la muestra documental), no obstante, la página oficial de la Dirección de Políticas Lingüísticas establece que la misión de la ANEP en cuanto a las políticas lingüísticas, y, por tanto, la misión de su dirección en cuanto a oficina gubernamental es:

“formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras). (ANEP, 2024)

De modo que, en primer lugar, se podría tomar por sentado que el español será la lengua materna (L1) por motivos de su ausencia en la lista de posibles lenguas extranjeras, independiente de su subclasificación. La valoración de las lenguas se realiza en función de su rentabilidad en el mercado lingüístico, es decir, su utilidad en cuanto a herramienta

de gestión para una posible inserción en diferentes niveles. El inglés se presenta como lengua internacional, colocándola así con una mayor valoración puesto que los escenarios de inserción suponen una mayor escala, mientras que el portugués se reduce a un nivel regional. La tercera lengua, que considera los intereses personales y supone una mayor autonomía por parte del estudiantado en su elección queda más abierta en sus opciones, aunque incluye en el texto italiano, francés, alemán, entre otras.

Desde un enfoque que integra las ideologías lingüistas, la presunción de español como lengua materna invariable en el contexto uruguayo fortalece ideologías monoglosicas, especialmente la fundamentada en monolingüismo normativo. Estas creencias continúan con procesos de borrado de la presencia de hablantes multilingües en la frontera y sus diversas trayectorias lingüísticas. En este sentido, se parte de una base homogénea que no necesariamente refleja el cuadro complejo sociolingüístico del país. Por otra parte, el hecho de que el valor de portugués sea sustentado en su utilidad en el proceso de integración regional, refuerza nuevamente el valor del portugués con base en su comodificación. Su valoración responde a su utilidad por su peso demográfico y geográfico con Brasil—partiendo del marco del tratado de MERCOSUR (Albertoni, 2019), mas no como lengua de conocimiento o cultural dentro del contexto uruguayo.

En consecuencia, su reconocimiento institucional no legitima la realidad sociolingüística de región fronteriza. Esta situación Rodríguez (2020) la cataloga como un ejemplo de “exclusión incluyente” puesto que a pesar de suponer un avance la inclusión en la documentación de política lingüística, este aun desencadena “mecanismos que se enmarcan en dinámicas de inclusión e inserción, que acaban siendo insuficientes o inocuas para revertir el aislamiento, la marginación y negación de los derechos en las

instituciones educativas” (p. 234). Este concepto permite comprender cómo a pesar de que las políticas lingüísticas se presentan con la intención de atender la diversidad lingüística desde un posicionamiento de justicia, no resulta suficiente para alcanzar una transformación en las dinámicas de poder y marginalización en el contexto educativo de la frontera. El término, “exclusión incluyente”, acuñado por el especialista en educación argentino, Gentili (2006), destaca cómo la falta de reconocimiento pleno o limitado y restrictivo ha sido uno de los mayores impedimentos para el acceso a la educación a sectores más vulnerables dentro del contexto latinoamericano. Esta contradicción es clave para poder entender de forma crítica la efectividad de la traducción de este tipo de legislaciones a base de la inclusión en términos de prácticas didácticas.

#### ***4.1.4 Discursos sobre la ciudadanía y el Estado-Nación***

La disyuntiva discutida en la tercera categoría sobre la exclusión incluyente, se observa claramente en la cuarta y última categoría “Discursos sobre la ciudadanía y el Estado-Nación” que presenta dos subcódigos (1) Ciudadanía e integración regional y (2) Políticas de promoción del bilingüismo y multilingüismo.

La Dirección de Políticas Lingüísticas se subdivide en dos grandes áreas: (1) Programa de Lectura y Escritura en Español (Prolee) y (2) Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (ANEP, 2019). En esta segunda área es donde se enfoca la narrativa del documento para evidenciar los avances para lograr los objetivos del Proyecto Uruguay Plurilingüe 2030; mientras que la narrativa sobre Prolee se centra en esfuerzos de alfabetización en español.

Esta división institucional naturaliza reiteradamente al español como lengua legítima y nacional fundamentándose en ideologías monoglósicas. Por ejemplo, en la

sección de ANEP (2019), “Lengua como instrumento cognitivo, identitario y socializador”, el español continúa siendo la variedad lingüística en la que se enfocan los esfuerzos de alfabetización como L1 dentro del Prolee, de manera casi exclusiva, aunque la sección se introduce con la siguiente afirmación:

“la lengua, en todas sus manifestaciones (materna, segunda o extranjera, virtual o presencial, oral o escrita, codificada o sin codificar) es el instrumento cognitivo–social primordial que habilita la construcción del ser, de su identidad, su posicionamiento en y relacionamiento con el medio y la inserción social de los individuos (ANEP, 2019, p. 14)

Es decir, todos los ejemplos de las líneas de trabajo abordados por el Prolee durante el quinquenio, según ANEP (2019), impulsaron la creación de materiales instruccionales para la alfabetización en español con excepción de algunas adaptaciones debido a la accesibilidad–el caso de LSU.

Asimismo, LSU, tanto como L1 y como L2 o LE, ha estado incorporándose paulatinamente a las reuniones de políticas lingüísticas, organizando instancias de trabajo conjunto para docentes de lengua de señas en Uruguay. Se ha incluido la enseñanza de LSU en proyectos de enseñanza de lenguas.<sup>10</sup> Se realizó un simposio de LSU en la ciudad de Salto, que congregó a más de 200 profesionales de esta lengua. Del mismo modo, se ha participado en eventos de investigación en dicha lengua realizados en Rivera y en Montevideo. (p. 14)

Con este ejemplo, ya se puede observar un quiebre en el argumento inicial en ANEP (2008) que balanceaba ambos argumentos–portugués y LSU–con la misma importancia en función de la gestión de políticas lingüísticas en cuanto a su objetivo de salvaguardar la diversidad lingüística en el contexto uruguayo. Si bien en la lista de investigaciones y producciones de artículos académicos se pueden destacar algunas producciones que podrían ser aplicables de manera transversal en escenarios de enseñanza de lenguas independientemente de la lengua tales como “La escritura en clase”, “La construcción del objeto de escritura”, “El valor social de la escritura”, “Leer

es inferir”, entre otros, vale hacer la observación de que según sus títulos todas resultan ser producciones en español y dirigidas a la enseñanza del mismo como L1 al estar dentro de la gestión del Prolee. Esto sin especificar de manera explícita que en efecto fueron diseñados para esta lengua, lo que puede ser un posible indicador de cómo el español continúa ocupando un papel central y no cuestionado, mientras que otras lenguas obtienen un tratamiento como adicionales o periféricas. El portugués, por ejemplo, no posee ninguna entrada; mientras que el francés y el armenio logran una entrada breve en esta sección.

En lo que refiere a segundas lenguas, desde la Dirección de Políticas Lingüísticas se ha promovido proyectos tendientes a fortalecer los lazos identitarios de nuestros ancestros. La inclusión de cursos de francés en los proyectos de extensión de Políticas Lingüísticas (PPLL) así como en la creación del exitoso curso de armenio que se dicta en la sede de PPLL son ejemplo de ello (ANEP, 2019. p. 15)

Estas narrativas resultan consistentes con el español como requisito esencial dentro del contexto uruguayo, mientras que el resto de las lenguas podrían alinearse con políticas de desarrollo o integración estratégica, lo cual no les garantiza ni una política de cumplimiento y las relega a un espacio sujeto a los cambios del mercado lingüístico. Es interesante observar cómo dentro de esta división institucional pareciera que no se considerase los contextos de bilingüismo social interno–nacionales–lo que a su vez reproduce el borramiento de las prácticas multilingües que no encajan en ninguno de los marcos de alfabetización propuestos en ANEP (2019). Esto reitera el lugar marginal del portugués local frente a una variedad del portugués estándar cuya inclusión se basa en su valor estratégico geopolítico y no en su dimensión comunitaria. Esta organización institucional es clave para analizar cómo se distribuye el valor simbólico y cómo impacta

desde la formación docente, la inclusión de repertorios lingüísticos locales hasta a visibilidad de sujetos bilingües—con un repertorio lingüístico que represente las prácticas locales—en el sistema educativo nacional.

Esta priorización del español como lengua mayoritaria también se observa en la sección del librito (ANEP, 2019) que se enfoca en la lengua como medio de inclusión social y, más específicamente en la enseñanza del español, con algunas excepciones de oferta en inglés, como parte del proceso de adaptación para los inmigrantes del país.

Visto el alto porcentaje de repitencia que se mantiene en el primer año escolar de los niños provenientes de contextos socioculturales más vulnerables y habiéndose constatado que dicha dificultad se vincula directamente con la adquisición de la lengua escrita —variable central que determina las posibilidades de permanencia o desvinculación escolar— resulta prioritario garantizar la inclusión temprana de los estudiantes en la cultura escrita.

Uno de los aspectos de la realidad cambiante que tiene nuestra sociedad y que la Dirección de Políticas Lingüísticas debió atender es el creciente número de migrantes que existen en nuestras aulas. Para dar respuesta a esta nueva realidad, se han puesto en marcha varias acciones que apuntan a la inclusión y pleno desenvolvimiento de los migrantes en nuestro país (ANEP, 2019, p.19)

Este tipo de prácticas continúa relegando al portugués junto con el inglés en la gestión del equipo enfocado en las lenguas extranjeras o segundas lenguas, lo cual se clasificó en el estudio bajo el subcódigo de ciudadanía e integración regional. En suma, bajo esta perspectiva, la alineación con proyectos de nación o internacionalización serían los factores determinantes para la inclusión de las lenguas que no sean español. Por ejemplo, en la sección de “Lengua como facilitadora de la construcción de la ciudadanía” ANEP (2019) destaca proyectos vinculados con la “L1 solo aquellos vinculados a la enseñanza del español y LSU (p. 16).

El subcódigo sobre políticas de promoción del bilingüismo y multilingüismo, en primer lugar, permitió examinar cómo se impacta el tratamiento del español dentro de una narrativa que insiste en la integración del portugués a nivel curricular. ANEP (2008), en el tercer documento, que atiende directamente “Recomendaciones Referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico” se especifica que aun en la implementación de un currículo escolar que incluya al portugués no debe resultar en una desvalorización del español como lengua oficial y mayoritaria. Ahora bien, sí insiste en el español como posible segunda lengua en la zona fronteriza y reconoce la mejora que supondría atenderla instruccionalmente desde ese enfoque teórico y pedagógico.

La fuerte recomendación para la introducción del Portugués en el currículo escolar no supone desconocer la necesidad de difundir y promover el uso del Español, en tanto es la lengua oficial (de hecho) y mayoritaria del Uruguay, que les dará a los alumnos la posibilidad de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país. Sin embargo, se parte de la base de que el dominio del Español no puede ni debe llegar por la vía del desconocimiento o de la represión de la lengua del hogar. Esta última actitud, además de ser psicológicamente nociva, no logra los objetivos esperados. Por el contrario, los mejores resultados educativos se obtendrán como consecuencia de la revalorización de las variedades lingüísticas locales y de la introducción del Español como segunda lengua, con las estrategias de aula adecuadas para ello (ANEP, 2008, p. 67)

El subcódigo sobre políticas de promoción del bilingüismo y multilingüismo también fue muy productivo a la hora de examinar la base de valoraciones de las lenguas. En las secciones de “La lengua como competencia global” y “La lengua como elemento democratizador” se insiste en los efectos de la globalización e interconexión a la hora de ejercer una posible ciudadanía local. Se tensionan así ideologías heterogéneas que mercantilizan las lenguas en función de su utilidad en el mercado lingüístico.

el dominio de una o más lenguas extranjeras está fuertemente asociado con la consolidación de una identidad nacional y al desarrollo de destrezas interculturales que habilitan una mejor convivencia entre individuos (ANEP, 2019, p. 18)

En el contexto de fuertes procesos de globalización, el foco dual en la lengua materna y las lenguas de contacto y regionales reviste en este momento histórico una significatividad particular, ya que la ciudadanía local se imbrica en la ciudadanía global, y solo aquellos que ostenten la calidad de plurilingües podrán desempeñarse satisfactoriamente en un mundo cada vez más interconectado (ANEP, 2019, p. 21)

Resulta relevante señalar que esta narrativa que parte constantemente de una valoración basada en la rentabilidad de las lenguas dentro del mercado lingüístico global se evidencia desde los principios rectores de ANEP (2008), específicamente el séptimo.

Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses. (p. 26)

Esta discusión sobre la priorización de las demandas del mercado lingüístico como criterio de legitimación educativa supone varios límites. En primer lugar, al responder a una lógica de rentabilidad, se observa cómo se continúa reforzando ideologías monoglósicas como la lengua estándar en detrimento de lenguas o variedades de contacto. Como marco ideológico de valor, el mercado lingüístico supone un desplazamiento de variedades de contacto o no hegemónicas ya que estas no se consideran útiles ni rentables para insertarse en contextos globales. Esto, a su vez, reproduce amenazas a la transmisión intergeneracional de la variedad de contacto en la zona fronteriza puesto que genera una paradoja compleja en la que solo la ciudadanía

multilingüe que domine los registros legítimos es la que puede insertarse en contextos globales de intercambio.

Mientras que, los hablantes multilingües de variedades no estandarizadas quedan relegados y estigmatizados. Al regirse por el mercado lingüístico implica que el valor de las lenguas radica en su funcionalidad o utilidad, bajo esta lógica, cualquier práctica lingüística que no pueda ser certificable no es sostenible a largo plazo.

Estas contradicciones generan un discurso que, si bien afirma la importancia del multilingüismo, su fundamentación carece de valoración crítica, especialmente para las prácticas locales. Este enfoque termina por excluir y pasar por alto el valor epistémico, identitario y afectivo de las lenguas. Esta exclusión incluyente (Gentili, 2006; Rodríguez, 2020) ejemplifica cómo retóricamente la diversidad lingüística es reconocida, valorada y celebrada pero siempre sujeta a cambio y condicionada a su valor en el mercado lingüístico. Se observa entonces, cómo se continúa poniendo en riesgo a la sostenibilidad de las variedades locales a pesar de que el discurso se posiciona desde una perspectiva crítica de justicia lingüística.

La planificación lingüístico-educativa se pone a prueba en la práctica pedagógica concreta en el aula donde diariamente se negocian significados, se construyen legitimidades y se reconfiguran identidades (García-Sánchez, 2016; Nossar, 2018; Oroño, 2016). El impacto en la docencia entrecruza el ideal normativo y las realidades sociolingüísticas, más específicamente sitúa a los docentes en una disyuntiva constante entre lo prescrito en la política lingüístico-educativa y su realidad en el aula.

Esto implica desafíos cotidianos que impactan directamente su posicionamiento pedagógico y sus prácticas instruccionales, lo que los coloca en una posición de

mediadores entre expectativas institucionales y saberes locales o comunitarios, además de tener que resolver tensiones sobre la evaluación y los instrumentos que se implementan.

## **4.2 Discusión de resultados del análisis del cuestionario BLP (escrita)**

Esta sección se centra en el análisis de los datos numéricos provenientes del módulo de actitudes lingüísticas del BLP. Se exponen los resultados obtenidos, ofreciendo contexto a través de una discusión que los vincula con los marcos teóricos de la investigación. Los datos cuantitativos sobre las actitudes lingüísticas se obtuvieron de los resultados del subcomponente individual de actitudes lingüísticas del BLP. Es importante señalar que estos resultados son datos no ponderados, lo que significa que se basan directamente en las selecciones de los participantes respecto a sus niveles de identificación en la escala Likert sin aplicar ningún tipo de ajuste ni asignar ningún peso estadístico. A continuación, se presentan los datos en función de las lenguas en cuestión.

### ***4.2.1 Español***

Los resultados del subcomponente de actitudes del BLP hacia el español fueron ampliamente similares en toda la muestra. El 91% de las participantes (10/11) indicaron solo los cuatro niveles más altos de identificación permitidos en la escala (3, 4, 5 y 6), lo que indica un alto nivel de identificación positiva con el español. En la tabla 5, se detalla el resumen de los resultados globales sobre las actitudes hacia el español, según los datos extraídos del BLP de toda la muestra y por programa. Según la escala, al combinar las respuestas de las once participantes, sesenta y seis (66) resulta ser la suma máxima posible; mientras que, por programa, español con seis (6) participantes cuenta con treinta y seis (36) y portugués con cinco (5) participantes cuenta con treinta (30).

Dentro del programa de español, tres afirmaciones (75%) alcanzaron esa puntuación máxima de 36 (Ítems 1, 3 y 4). Es decir, todas las participantes indicaron estar “totalmente de acuerdo” con las tres afirmaciones (“Me siento “yo misma” cuando hablo en español.”, “Es importante para mí usar (o llegar a usar) español como un hablante nativo.” y “Quiero que los demás piensen que soy un hablante nativo de español.”). Para el ítem 2 (“Me identifico con una cultura hispanohablante.”) se alcanzó un 94% de nivel de identificación con la afirmación.

**Tabla 5.** Resultados individuales sobre las actitudes lingüísticas hacia el español

<b>Español (n=6)</b>				
<b>Participante</b>	<b>Ítem 1: Me siento “yo misma” cuando hablo en español.</b>	<b>Ítem 2: Me identifico con una cultura hispanohablante.</b>	<b>Ítem 3: Es importante para mí usar (o llegar a usar) español como un hablante nativo.</b>	<b>Ítem 4: Quiero que los demás piensen que soy un hablante nativo de español.</b>
Elsa	6	6	6	6
Esther	6	6	6	6
Emilia	6	6	6	6
Elías	6	5	6	6
Edith	6	6	6	6
Elena	6	5	6	6
<b>Total por programa</b>	36/36 (100%)	34/36 (94%)	36/36 (100%)	36/36 (100%)
<b>Portugués (n=5)</b>				
Patricia	6	6	3	3
Priscila	5	6	6	6
Pamela	6	6	6	6
Paula	4	4	6	5
Paola	6	0	6	6
<b>Total por programa</b>	27/30 (90%)	22/30 (73%)	27/30 (90%)	26/30 (87%)
<b>Total de la muestra</b>	<b>63/66 (95%)</b>	<b>56/66 (85%)</b>	<b>63/66 (95%)</b>	<b>62/66 (94%)</b>

En cuanto al programa de portugués, las dos afirmaciones (50%) que alcanzaron el mayor nivel de identificación en este grupo fueron los ítems 1 y 3 con un 90%. El ítem 2 alcanzó el nivel de identificación más bajo de toda la muestra hacia las actitudes hacia el español con un 73%, mientras que el ítem 4, un 87%.

En el ítem 1, se registró un 95% de nivel de identificación en toda la muestra, lo que establece una clara conexión entre el concepto de identidad y las prácticas lingüísticas, específicamente el uso del español. Esto indica que las participantes sienten un mayor sentido de autenticidad y conexión con su identidad al comunicarse en español.

Por otro lado, en el ítem 2—identificación con una cultura hispanohablante—se obtuvo un 85%. Este segundo ítem obtuvo el valor más bajo de identificación. En el contexto fronterizo, esta disminución en el grado de identificación podría estar relacionada con cierta ambigüedad referente a la idea de “cultura hispanohablante” y su posible alusión a prácticas monolingües. Dicho de otra manera, la variedad de experiencias y condiciones en las que han adquirido y utilizado el español puede llevarlas a no sentirse completamente alineadas con una única identidad cultural hispanohablante, sino a entender su identidad cultural como un conglomerado de influencias lingüísticas y culturales que combina tanto la influencia lusófona con la hispana, en este caso. Esto podría explicar por qué, a pesar de tener dominancia lingüística en español, según el BLP, una de las participantes del programa de portugués señaló una puntuación de cero en su nivel de identificación con “una cultura hispanohablante”.

El ítem 3, afirmación que cuenta con un 95% de nivel de identificación entre ambos programas, resulta particularmente significativo por su referencia a la noción de nativo hablante, ya que esta se vincula, a su vez, con un dominio que legitima las

prácticas lingüísticas normativas de quien haga uso de la variedad en cuestión frente a quienes no se consideren con este dominio. Esta legitimidad de uso de la variedad otorgada ya sea por sus experiencias lingüístico-educativas concretas o naturalizada por su nacionalidad, cobra una especial importancia en un contexto educativo donde las docentes, por su identidad profesional, asumen un rol de autoridad lingüística (Del Valle, 2007; García, 2019). Dicho de otra forma, el hecho de que la muestra indicara un 95% de identificación con el ítem 3 muestra la gran importancia que estas le otorgan al prestigio o capital cultural vinculado con el uso del español como nativo hablante en su contexto fronterizo.

El ítem 4 se centra en el reconocimiento por parte de otros como hablante nativo, un matiz distinto del ítem 3, que aborda la autopercepción de esta habilidad. A diferencia del ítem 3, este ítem se enfoca en la validación externa, obteniendo un 94% de nivel de identificación. Esta validación externa resuena con la proposición de Zárate (2015), quien argumenta que el reconocimiento por parte de los demás no solo es afirmativo sino también generador de identidad, ya que “juega un papel fundamental en la creación de la imagen de nosotros mismos” (p. 134).

Este hallazgo resulta particularmente pertinente cuando se considera que las participantes de este estudio son estudiantes-maestras. El rol del docente implica una autoridad lingüística que no solo les exige ser modelos competentes, sino también ser reconocidos como tales por la comunidad educativa. La validación de sus competencias lingüísticas por parte de otros miembros de la comunidad, como sus estudiantes, colegas o superiores, se convierte en una fuente clave de legitimación de su identidad profesional como docentes. Este reconocimiento es fundamental en el contexto educativo, donde la

autoridad lingüística del docente se legitima tanto por sus habilidades como por la percepción que los demás tienen de ellas.

A pesar de las diferencias no significativas mencionadas previamente, en términos generales, se puede concluir que existe un alto grado de identificación con el español, lo que se traduce en actitudes favorables hacia este idioma por parte de las docentes en formación en ambos programas en este estudio.

#### **4.2.2 *Portugués***

Los resultados del subcomponente de actitudes del BLP hacia el portugués fueron considerablemente más dispares que los resultados hacia el español (ver Tabla 6). Es decir, el análisis del nivel de identificación mostró una mayor variedad al comparar las participantes por programas, ya que fluctúan entre el valor más bajo (0) y el más alto (6). Al igual que con el análisis de actitudes hacia el español, al combinar las respuestas de las once participantes, sesenta y seis (66) resulta ser la suma máxima posible; mientras que, por programa, español cuenta con treinta y seis (36) y portugués, con treinta (30).

En el caso del programa de español, ninguna de las afirmaciones alcanzó un nivel de identificación superior al 42%, mientras que en el programa de portugués los niveles de identificación oscilaron entre el 67% y el 83%. Por lo tanto, ninguna afirmación reflejó un grado máximo de identificación por parte de las participantes, en contraste con los resultados obtenidos en las actitudes hacia el español en el subcomponente anterior.

El ítem 1 alcanzó un 59% de nivel de identificación en el conjunto total de participantes, distribuyéndose en un 39% para las del programa de español y un 83% para las del programa de portugués. Esta diferencia notable en el nivel de identificación en el programa de portugués sugiere, preliminarmente, que la variable del programa podría ser

un factor relevante en la predicción de las actitudes lingüísticas hacia el portugués. Este primer ítem fue el que mostró el mayor nivel de identificación de la muestra en el análisis de las actitudes hacia el portugués (59%), considerablemente bajo comparado con el resultado de las actitudes hacia el español (95%). A su vez, estos datos parecen indicar una posible desconexión entre el concepto de identidad y el uso del portugués, particularmente en el caso de las participantes del programa de español.

**Tabla 6.** Resultados individuales sobre las actitudes lingüísticas hacia el portugués

<b>Español (n=6)</b>				
<b>Participante</b>	<b>Ítem 1: Me siento “yo misma” cuando hablo en portugués.</b>	<b>Ítem 2: Me identifico con una cultura lusohablante.</b>	<b>Ítem 3: Es importante para mí usar (o llegar a usar) portugués como un hablante nativo.</b>	<b>Ítem 4: Quiero que los demás piensen que soy un hablante nativo de portugués.</b>
Elsa	3	0	3	2
Esther	1	1	0	0
Emilia	4	0	0	0
Elías	5	5	5	6
Edith	0	0	3	3
Elena	1	5	4	4
<b>Total por programa</b>	14/36 (39%)	11/36 (30%)	15/36 (42%)	15/36 (42%)
<b>Portugués (n=5)</b>				
Patricia	6	6	3	3
Priscila	6	6	6	6
Pamela	6	5	5	5
Paula	4	6	6	6
Paola	6	1	0	2
<b>Total por programa</b>	25/30 (83%)	24/30 (80%)	20/30 (67%)	22/30 (73%)
<b>Total de la muestra</b>	<b>39/66 (59%)</b>	<b>35/66 (53%)</b>	<b>25/66 (38%)</b>	<b>37/66 (56%)</b>

El ítem 2 presentó un nivel de identificación del 53% en el total de la muestra, con una distribución del 31% entre las participantes del programa de español y del 80% entre las del programa de portugués. Esta tendencia refuerza la marcada diferencia de actitudes lingüísticas entre los dos grupos, subrayando el impacto del programa de estudio como una posible variable importante. Este hallazgo vuelve a poner en evidencia la complejidad de abordar la temática de la identidad cultural en contextos multilingües, ya que el sentido de pertenencia a “una cultura lusohablante” no se limita exclusivamente al dominio del idioma, como también se observó en el subcomponente de español. A pesar de no alcanzar el nivel máximo de identificación, los resultados evidencian una mayor conexión entre el uso del portugués y la identificación con “una cultura lusohablante” en las participantes del programa de portugués. Es importante señalar que este grupo ha recibido instrucción sostenida en la lengua, no solo a través de clases del idioma, sino también mediante los cursos relacionadas a culturas lusohablantes globales como parte del marco curricular, específicamente los cursos del trayecto formativo específico (Lengua y cultura portuguesa I, II, III, IV) (ANEP, 2021). Aunque ninguna de las participantes muestra dominancia en portugués, esta mayor exposición podría ser considerada como un posible factor que podría impactar el mayor nivel de identificación con comunidades lusófonas. Es decir, el conocimiento contribuye al entendimiento del yo desde la perspectiva del otro.

El ítem 3—importancia del uso del portugués como hablante nativo para las participantes—alcanzó un 42% en el programa de español y un 67% en el de portugués, lo que resulta en un nivel total de identificación de la muestra del 38%. Se observa nuevamente una tendencia de descenso significativo en comparación con las actitudes

hacia el español, que alcanzó un 95% en la muestra. Teniendo en cuenta que la inclusión del portugués como lengua materna, y, por lo tanto, como lengua de instrucción, en la política lingüística del país es relativamente reciente—fue incorporada en 2008, tras siglos de imposición monolingüe en español—, sería predecible que exista un menor apego a la normatividad en esta lengua o incluso un cuestionamiento a esa normatividad lingüística identificada con la cultural hispanohablante.

No obstante, a pesar de que en la política lingüística se denomina un “portugués de Uruguay” actualmente el portugués que se usa como marco de referencia normativo es el portugués brasileño urbano lo que ha provocado varias críticas. Por esta razón, muchos estudios han asegurado que el portugués se comienza a enseñar de manera sistemática para erradicar la variedad de contacto, estrategia anclada en discursos hegemónicos, según Barrios (2008), y no necesariamente como práctica de reivindicación y reparación. Este cuestionamiento es más evidente cuando al describir la razones de la valoración del portugués en la documentación de política pública figura como lengua de comunicación regional; mientras que al inglés se le reconoce como lengua de comunicación internacional y al español como materna (ANEP, n.d.). Esta expectativa de la política lingüística que aparentemente apunta hacia el plurilingüismo, informada por las ideologías de la lengua estándar e ideologías heterogéneas vinculadas a la comodificación de la lengua, al menos en estos datos cuantitativos de las actitudes lingüísticas hacia el portugués no se ve claramente reflejada debido al bajo nivel de identificación con la premisa sobre usar el idioma como nativo hablante.

Haciendo referencia a la discusión previa sobre el rol de autoridad lingüística de los docentes de lengua en un contexto educativo a través del uso idealizado de un

hablante nativo y el apego a la normatividad lingüística, este rol se complejiza cuando se observa que, entre las participantes del programa de portugués, el nivel de identificación con este ítem es más bajo en comparación con el español. De modo que, las participantes del programa de portugués muestran una mayor identificación con el uso del español como hablante nativo que con el portugués. Esto podría sugerir una mayor flexibilidad por parte de las participantes en el uso normativo del portugués en el contexto fronterizo cuando se compara con el español, aun considerando ambas como lenguas de instrucción.

En otras palabras, estos datos cuantitativos apuntan a una valoración vigente del español normativo como una variedad de prestigio abierto o manifiesto, y, por lo tanto, el reconocimiento como hablante nativo de español confiere un mayor capital cultural que el reconocimiento como hablante nativo de portugués, por eso el mayor nivel de identificación en la muestra. Estos resultados son consistentes con lo señalado por Carvalho (2007), quien demostró que el uso del portugués uruguayo en Rivera presenta un alto grado de estratificación sociolingüística.

Paralelamente, estos datos también podrían señalar un posible reconocimiento del contexto sociolingüístico desde una perspectiva crítica. Sin embargo, basándonos exclusivamente en estos datos, se podría argumentar que, en un contexto multilingüe, donde el uso del portugués en la ciudad fronteriza es percibido como un continuo, el apego a la normatividad lingüística se ve debilitado, dado que esta lengua no recibe un reconocimiento equilibrado frente al uso normativo del español.

En este sentido, el apego a la normatividad lingüística del portugués no solo se ve debilitado, sino que, más allá de ello, podría generar un cuestionamiento de dicha normatividad impuesta, estrechamente vinculada con la cultura hispanohablante en este

contexto sociolingüístico. Así, el uso del portugués en la región fronteriza se presenta como una forma de resistencia y revalorización frente a las ideologías monoglósicas que favorecen al español normativo. En otras palabras, considerando los dominios de uso del portugués, las participantes, también informadas por sus propias biografías sociolingüísticas, podrían estar adoptando una postura más permisiva frente a ideologías monoglósicas, ya que el portugués no se ajusta al monolingüismo normativo y su valoración responde a ideologías heteroglósicas vinculadas a la instrumentalidad. Conjuntamente, bajo esta aparente mayor permisividad también se podría estar dando paso al uso lingüístico relevante y propio de esta región fronteriza.

Por último, el ítem 4, que hace referencia al reconocimiento externo como hablante nativo de portugués, mantuvo un 42% en el programa de español y aumentó a un 73% en el de portugués cuando se compara con el nivel de identificación del ítem 3, enfocado en la autopercepción del uso lingüístico. Esto da como resultado un nivel total de identificación del 56% en la muestra. Se evidencia nuevamente una disminución significativa en comparación con el nivel de identificación hacia el español, que alcanzó un 94%. Específicamente, el reconocimiento por parte de terceros generó, para las participantes del programa de portugués, un mayor nivel de identificación en comparación con su propia autopercepción de uso como hablantes nativas del portugués; sin embargo, este no superó el nivel de identificación hacia el español (87%).

Esta diferencia en los niveles de identificación en el programa de portugués entre autopercepción y reconocimiento por parte de terceros podría entenderse como una menor consciencia del prestigio del portugués fronterizo. Asimismo, el aumento en el

nivel de identificación de este ítem frente al de ítem 3 sobre su autopercepción podría estar también relacionado con prestigio encubierto.

En este contexto, también resulta relevante señalar que, para los aspirantes a los programas de certificación en lenguas extranjeras—marco curricular en el que se incluye al portugués paradójicamente—se requiere “contar con un nivel mínimo de competencia lingüística equivalente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia. Este nivel puede acreditarse mediante la presentación del certificado correspondiente, emitido exclusivamente por entidades internacionales” (ANEP, 2021). En el contexto brasileño, el certificado de competencia en lengua portuguesa para extranjeros, mejor conocido por sus siglas “CELPE-Bras”, se ha consolidado como “único dispositivo político-lingüístico reconhecido pelo Governo nacional para aferir proficiência na variedade brasileira do português” (Beckhauser y Sousa, 2024, p. 88). Para ser admitidas en el programa de certificación en lenguas extranjeras, las participantes deben demostrar un nivel intermedio superior o avanzado en este examen (ANEP, 2021).

En general en ambos programas, se destaca una actitud positiva hacia el español puesto que los niveles de identificación para cada ítem fluctúan entre 84% y 95%. El cuadro para el portugués resulta considerablemente distinto con niveles de identificación entre 67% y el 83%, lo que sugiere una actitud menos favorable. Es decir, los datos reflejan una actitud significativamente más positiva hacia el español en comparación con el portugués en ambos programas.

#### **4.3 Discusión de hallazgos del análisis de entrevistas (conversacional)**

Esta sección discute los hallazgos del tipo de evidencia conversacional recopilados por medio de once (11) entrevistas semiestructuradas. A diferencia de la evidencia

documental, los datos de este capítulo fueron directamente recolectados de la muestra de la investigación. En primer lugar, se analizan las actitudes lingüísticas siguiendo el modelo mentalista empleado por Falcón (2018) en función de cada componente, vinculando cada uno con las ideologías lingüísticas que se evidencian en las narrativas de las docentes. Al final, se incluye una sección que se enfoca en examinar las menciones explícitas de la variedad de contacto y discute cómo se describe, evalúa o clasifica, según el propio discurso de las docentes.

#### **4.3.1 Componente afectivo (valoraciones)**

El componente afectivo, el cual se vinculó con las valoraciones, incluye tres subcódigos: lengua e identidad, principio territorial y dominios de uso.

**4.3.1.1 Lengua e identidad.** Las once docentes en formación de esta investigación demuestran una clara y constante valoración identitaria de las prácticas lingüísticas (Ver Tabla 2 para información sociodemográfica y lingüística sobre las participantes.) A lo largo de las entrevistas, las participantes manifiestan de forma sostenida que las prácticas lingüísticas—especialmente la variedad de contacto y el español—ocupan una posición central de la identidad fronteriza y una herramienta de legitimación cultural tanto local como nacional (Watt & Llamas, 2014). Con los siguientes ejemplos, ambas docentes se posicionan y autodefinen a partir de prácticas lingüísticas.

Sí, el español, el portugués y el portuñol son componentes fundamentales de la identidad fronteriza. El portuñol los acerca a su tierra, sienten que es parte de su raíz. (Esther)

Me considero bilingüe. Así diríamos bilingüe por el tema del portugués y del español. Portuñol, yo diría que es la identidad sirve para que nos

identifiquemos entre nosotros. Sin dudas, solo sos uruguayo, si hablás español. Entiendo que el portuñol hace parte de nuestra identidad, pero también creo que va por un camino de que se termine. (Paola)

Nosotros somos un departamento que tenemos nuestra propia lengua y ellos, [Montevideo] no (Patricia)

Asimismo, se mantiene la asociación de la variedad de contacto con la identidad colectiva de la región fronteriza lo que concuerda con investigaciones previas tanto desde una óptica lingüística (Albertoni, 2016; 2019; Barrios & Gabbiani, 1998; Carvalho, 2006; 2007; Waltermire, 2012) como desde un enfoque más aplicado a la educación (Barrios, 1999; Brovetto, 2010; Elizaincín, 1978; Nossar & Solana, 2019; Oroño, 2018). A pesar de estos reconocimientos de la variedad de contacto, la centralidad del español en la configuración de la identidad nacional uruguaya continúa siendo rotunda.

¿El español es un componente fundamental para ser uruguayo? El español, sí. El portugués no, tomando el Uruguay como general. Ahora, si me decís para ser riverense, probablemente sí. (Elsa)

Creo que en la frontera la identidad sigue siendo el español con un plus de portuñol. No lo veo como algo que nos separe, sino que nos distingue (Emilia)

Elsa descarta, por completo, la inclusión del portugués en la configuración de la identidad nacional pero no la posibilidad de su consideración en de la identidad riverense, mientras que Emilia en su argumento, aunque incluye al portuñol, también mantiene la centralidad del español y propone el portuñol como un elemento de diferenciación. Por otro lado, se destacan otros acercamientos más críticos como el de Patricia, quien reconoce la imposición del español y disputa el monolingüismo normativo con base en su realidad multilingüe.

cuando se determinó que el español fuera el idioma de las escuelas fue algo impuesto; no es fundamental que sea solamente ese idioma, porque no somos un país que hable sólo español; antes éramos guaraníes y no lo conocemos (Patricia)

De igual forma, esta misma docente también reconoce la connotación negativa que se le asigna a las prácticas multilingües fronterizas y detalla ejemplos de discriminación lingüística dentro del mismo contexto nacional uruguayo. Menciona cómo se utiliza el adjetivo “bayano” para señalar la gran influencia del portugués en las prácticas lingüísticas de la región fronteriza. Mientras que la reflexión de Elena concuerda con la observación de Patricia, respecto a las valoraciones negativas de las prácticas lingüísticas en la frontera.

La persona se siente que es de Rivera y las personas lo reconocen; dentro del país las personas reconocen esa identidad, pero muchas veces no es vista como algo bueno por la sociedad. Tiene una connotación negativa. Siempre reciben estigmas negativos como que son bayanos y siempre tienen alguna palabra como despreciando el lugar y la persona. (Patricia)

El prestigio del español montevideano es mayor; quienes somos de Rivera sufrimos discriminación porque hablamos diferente (Elena)

El portuñol y el portugués se mencionan con frecuencia en las entrevistas lo que lleva a la posible deducción de que las docentes insisten en una separación de las denominaciones ya que al reflexionar sobre su papel en la configuración identitaria aseguran que existe una clara división entre las variedades.

Mi madre es brasilera y mis padres están acostumbrados a hablar en portugués y portuñol. Pero fui criada hablando español, mi lengua materna (Priscila)

Mi padre español-español, y mi madre el portuñol ya. Entonces me crie prácticamente escuchando los dos tipos de lenguaje y después está esto de la frontera: vos pasás para el otro lado y es portugués cerrado (Pamela)

Hasta el momento, estos ejemplos muestran cómo las participantes negocian sus valoraciones en función de dos polos ideológicos: por un lado, la presión de ajustarse a las variades estándar para legitimar su competencia lingüística en el espacio público, y, por otro, la importancia de mantener una identidad lingüística arraigada localmente en la comunidad fronteriza. Estas narrativas muestran cómo las participantes gestionan estratégicamente el uso de su repertorio lingüístico según el contexto en el que interactúan y cómo ajustan sus narrativas para justificar su flexibilidad en el manejo del multilingüismo como hablantes. Además, de manera preliminar, muestran un alto nivel de discriminación y diferenciación entre las prácticas lingüísticas en cuestión.

Por otra parte, resulta interesante, además, observar el reconocimiento y el grado de distinción de identidades locales dentro de la misma frontera a partir de las narrativas de las docentes. Según, Paula y Paola no resulta acertado hablar de una variedad de contacto única ya que, a largo de la frontera, esta presenta distintas características.

El portuñol de Rivera no es el mismo de Artigas<sup>11</sup>; estamos uno al lado del otro y es totalmente diferente (Paula)

Es muy diferente, el portuñol de Rivera no es el mismo de Artigas (Paola)

Sin embargo, esta distinción no fue uniforme en la muestra ya que, para Elena, quien nació y fue criada en Vichadero, no existe tal diferencia entre las variedades de contacto, al

---

<sup>11</sup> Artigas es un departamento en el norte de Uruguay con características particulares en términos de contacto lingüístico debido a su proximidad a Brasil; sin embargo, frente a Rivera tiene un nivel de contacto más limitado.

menos entre su lugar de origen y Rivera. Elena, en su argumento, también enlaza la experiencia de discriminación lingüística que sufrió su madre y cómo esta última a modo de protección no les permitió utilizar portuñol, al menos en el escenario doméstico. Este juicio de Elena sobre una aparente uniformidad en las características de la variedad de contacto en diferentes regiones uruguayas podría estar ligada con su propio distanciamiento afectivo con la misma.

Hay gente que dice que hay una diferencia entre el portuñol de Vichadero y el portuñol de Rivera, y yo no lo reconozco. Para mí es lo mismo. Mi mamá siempre nos dijo que ella pasó mucho trabajo por no saber hablar un español correcto, entonces no quería que nosotros pasáramos por lo mismo y nunca nos permitió hablar el portuñol (Elena)

Si bien en la próxima sección sobre el principio territorial (Piller, 2016) se explora la relación geográfica y las prácticas lingüísticas en función de las expectativas de uso, en esta primera sección se aborda el impacto del espacio geográfico sobre la identidad lingüística. Para lograr esto, las narrativas de las docentes que no fueron criadas en Rivera resultan reveladoras ya que ejemplifican cómo, en efecto, el nivel de distinción entre prácticas lingüísticas ocupa un rol fundamental en la configuración de identidades sociolingüísticas y las interacciones cotidianas.

Por ejemplo, Emilia, quien fue criada en la Colonia de Sacramento en el sur de Uruguay y además no se considera bilingüe ni se identifica con la cultura lusohablante, según los resultados de su BLP narra cómo a partir de sus prácticas lingüísticas, las personas en Rivera emiten juicios sobre su lugar de origen.

fui a una entrevista de trabajo y enseguida me dicen “por tu forma de hablar sé que no sos de acá”. Me pasa igual con gente que recién conozco: me ubican por el habla (Emilia)

Emilia, también comparte en su entrevista un ajuste dialectal a nivel fonológico con la /s/ del cual esta aparentemente consciente y lo describe como característico de la región fronteriza junto con ajustes de vestimenta y prácticas culinarias, aparte de adaptaciones léxicas. De esta reflexión, también, se destaca cómo Emilia asegura no haber estado al tanto de las valoraciones de las prácticas lingüísticas de la región fronteriza ni de que sus prácticas lingüísticas cargaban mayor prestigio hasta insertarse en ella.

la “s” de acá se me está pegando, también el léxico, la vestimenta, el mate. Todo eso marca si uno es oriundo de Rivera o no. Gente de acá me dice: “los del sur dicen que hablamos mal”. Yo no lo sabía; me enteré en Rivera de esa polémica sobre el prestigio. (Emilia)

Algo muy similar le sucede a Elías, quien fue criado en Tacuarembó y asegura que sus estudiantes del liceo tuvieron un nivel de discriminación suficiente para afirmar que su profesor no es riverense desde su primera interacción.

Los alumnos se dieron cuenta de que yo no era de acá *por* mi habla desde nuestro primer encuentro (Elías)

En cambio, para Edith, natural de Montevideo, el contraste es aún mayor entre el norte y el sur del país. Su reflexión subraya el desfase abismal percibido entre las prácticas monolingües del sur y el repertorio híbrido de la frontera, concretamente desde la perspectiva capitalina. Este contraste facilita el mapeo de las jerarquías lingüísticas internas.

Es un cambio enorme. El problema es que en el interior no hay un nivel educativo. Y el problema de la frontera que yo nunca logré hablar portuñol. Lo entiendo. Nunca lo hablaron en casa porque yo a mis hijos traté de que mantuvieran el español y bueno, les decía hablen con su padre, con sus amigos en la calle. No, no me importa. Pero en casa traten de hablar el español es lo que nosotros siempre hablamos. Se nota la gran diferencia del sur acá en Rivera. Dios (Edith)

El argumento de Edith, quien según resultados del BLP, no se identifica con la cultura lusohablante en lo absoluto, evidencia la importancia de considerar acercamientos teórico-metodológicos interseccionales a la hora de analizar fenómenos sociolingüísticos ya que ejemplifica la intersección clase-territorio-lengua en la socialización familiar. Su manejo del multilingüismo en el dominio doméstico refleja cómo las ideologías de prestigio y movilidad social se entrelazan con la procedencia geográfica y con el capital educativo. Su política lingüística doméstica, similar a la madre de Elena, según esta última compartió, también obliga a considerar género, origen urbano-rural y trayectoria migratoria en el análisis de actitudes lingüísticas.

Del mismo modo, casos como el de Paula, por ejemplo, contrastan con experiencias como las de Edith y Elena. La política lingüística doméstica, según afirma Paula, admitía el portuñol, lo que posibilita el argumento del impacto positivo que tuvo la exposición a una socialización bilingüe desde edad temprana en sus competencias, actitudes y lealtades lingüísticas. Paula, en el subcomponente de actitudes lingüísticas del BLP hacia el portugués obtuvo un 92% (22/24) (Ver Tabla 6) lo que refleja altos niveles de identificación tanto con el portugués como con culturas lusohablantes.

nos incentivaban a hablar en español, pero en casa siempre hablamos portuñol y a veces incluso portugués porque mirábamos mucha televisión brasileña. Yo me considero bilingüe [...] si estoy hablando y se me olvida una expresión en español, la parte en portugués sale; yo las mezclo. Con mi familia la diferencia es que hablo más en portuñol, ni el español tan correcto ni el portugués tan correcto. (Paula)

Paula aprueba la mezcla en su práctica como hablante, normalizándolo como recurso comunicativo legítimo. Su autoevaluación sobre la corrección también evidencia que la valoración de la pureza lingüística es negociada y no absoluta. Frente a casos como el de

Edith y Elena, Paula representa una identidad fronteriza que celebra la mezcla y también refleja cómo el origen geográfico, capital cultural y políticas lingüistas familiares generan posicionamientos divergentes.

**4.3.1.2 Principio Territorial.** En esta sección, se amplía la comprensión de cómo las ideologías lingüísticas se superponen en función del principio territorial y las nociones de autenticidad lingüística. Según Piller (2016) esta valoración, basada en la relación de lengua-lugar, cumple una función discursiva clave a la hora de vincular prácticas lingüísticas con valores nacionales, y, por lo tanto, en la política lingüística. La lingüista australiana defiende que al comprender las prácticas lingüísticas de un individuo como un continuo de repertorios disponibles, el principio territorial conlleva al menos dos inequidades: el borrado y la deslegitimación de prácticas de hablantes que no posean en las narrativas hegemónicas un territorio particular asignado (Piller, 2016). En este sentido, los riverenses se diferencian del resto de la comunidad nacional uruguaya a través de su experiencia y discurso local, pero dentro del discurso lingüístico dominante nacional, esta diferencia los condena a una tensión constante ante la confrontación de navegar ambas identidades: nacional vs. local, dado que el discurso dominante se ancla en ideologías monoglósicas.

Para los de afuera parece que mezclamos, pero nosotros distinguimos quién no es de acá por cómo traduce ciertas palabras. Tengo estudiantes que apenas se mudaron de Montevideo. Se nota que traen otra mezcla y más dificultad para el portugués. Mucha gente lo rechaza. Dicen “soy de Uruguay y debo hablar español” y no se identifican con el portuñol (Paula)

Si llegamos a Montevideo, se dan cuenta de que somos de Rivera. Les dicen: “Ah, vos sos de Rivera”, porque se nota solo con el hablar.  
(Priscila)

En una broma lo suelto en portugués, pero en contextos más serios o formales es solo en español. Pero, si vas a Montevideo estás monitoreando

todo el tiempo; en la frontera puede salir portugués o español y nadie critica. (Elsa)

entramos a clase y vamos, hablamos portugués todo el tiempo; allá [en Montevideo] no se puede. Es otro mundo (Pamela)

Darí­a la impresi3n, junto con los ejemplos discutidos en la sesi3n anterior sobre su impacto en las valoraciones identitarias, que la producci3n lingüística funciona como una especie de fono-etiqueta por medio del cual se evalúa a nivel performativo-indexical factores entonaci3n, acento, léxico y rasgos gramaticales. A diferencia del principio territorial que direcciona su indexicalidad del territorio al hablante, la fono-etiqueta, va del hablante al territorio. Es decir, aun lejos del territorio con el cual se vincule la práctica lingüística de un individuo solo por su producci3n lingüística este puede ser identificado o catalogado, y, por tanto, experimentar las consecuencias de estas valoraciones sociolingüísticas.

Los rasgos de una fono-etiqueta operan como credenciales móviles que acompañan al hablante durante su migraci3n o proceso de movilidad social, en este caso, ciertos rasgos fono-pragmáticos son considerados indicadores automáticos de la identidad riverense. La fono-etiqueta, de este modo, nos habilita observar cómo las ideologías que corresponden a un nivel macro, se materializan en la interacci3n a nivel micro, lo que ofrece una herramienta analítica para rastrear la circulaci3n del poder lingüístico a niveles más específicos y en negociaciones cotidianas en diferentes lugares.

Si bien las docentes riverenses se distancian de las prácticas capitalinas, al menos en su discurso al reflexionar sobre su identidad como hablantes multilingües en la regi3n fronteriza, esta distinción adquiere una nueva dimensi3n cuando se incorpora la comunidad fronteriza brasileña lusohablante de Santana do Livramento.

Empecé a trabajar en Santana do Livramento y necesitaba comunicarme en portugués con mis clientes brasileños; era el comercio (Patricia)

Uso el término “portugués del Uruguay” porque es un portugués hablado dentro del país, no es un portugués que se hable en otras zonas de frontera que no sean dentro de Uruguay [...] en Paraguay dicen que hay también un dialecto, pero es totalmente diferente; la base no es igual a la nuestra y eso lo diferencia (Patricia)

Cuando no recuerdo el término en español lo sustituyo por el portuñol. Me sale inmediatamente debido al ámbito fronterizo. Miro mucha TV de São Paulo o Río. El portugués raíz es muy cerrado. Algunas expresiones no son comprensibles aquí. (Esther)

Patricia distingue entre su forma de nombrar la variedad de contacto en Rivera y la que emplea cuando trabaja en Santana do Livramento. La docente riverense prefiere al referirse a la variedad de contacto usar la denominación Portugués del Uruguay, ya que —según explica— describe con mayor precisión las prácticas lingüísticas locales y, al mismo tiempo, concuerda con su cuestionamiento previo sobre la imposición del español como única lengua nacional. Sin embargo, cuando cruza a la ciudad brasileña vecina solo menciona portugués, lo que da a entender que en este contexto para ella no resulta necesario marcar la variedad que usa en función del lugar. Esther, por su parte, utiliza portuñol para denominar la variedad de contacto, pero, también la separa del portugués que consume en los medios brasileños urbanos.

Por medio de estos ejemplos se evidencia una superposición de ideologías puristas y prácticas híbridas. Si bien identifican como rasgo identitario la variedad de contacto para distanciarse de la identidad capitalina o al menos de la uruguaya monolingüe, cada docente, con sus respectivas valoraciones, aun así, reproducen discursos puristas. O sea, las narrativas de estas participantes a pesar de admitir prácticas

híbridas, evidencian tensiones entre la coexistencia de ideologías normativas y heterogéneas dentro de la misma comunidad. De modo que, a pesar de sufrir discriminación lingüística a causa de ellas también reproducen ideologías monogéneas que privilegian las variedades estándares (Leeman & Fuller, 2021; Piller, 2016).

Otras participantes, como Emilia, insisten en la gran diferencia entre el norte y sur del país. Durante su primera visita a Rivera, ella comparte que le resultó una gran sorpresa encontrarse en “otro territorio lingüístico”. Asimismo, crea divisiones internas en ambos países e incluye en su argumento razones sobre el efecto del turismo y la demanda que conlleva a nivel lingüístico. Su experiencia le ha reforzado la creencia de que el comportamiento lingüístico es en gran medida condicionado por el espacio geográfico y factores económicos.

Quando vine quince días me chocó el portugués en los liceos, las academias. Ya era otro territorio lingüístico. Cruzás la calle a Santana y nadie te entiende el español; hacés 700 km hasta Torres y te hablan español [...] depende de lo adentro que estés en Brasil. Aquí a tres cuadras de la línea no me entienden; más al norte sí. Tiene que ver con el turismo y con dónde estás parado. Yo soy de Colonia; nunca había viajado al norte y ni sabía cómo hablaban. La geografía cambia todo. En Colonia hay mucha influencia porteña; en Rocha se dice que el español es más “puro”. Cada zona delimita su variedad. (Emilia)

La argumentación de Emilia también da paso para la propuesta de la idea sobre cómo en la frontera se vive una especie de continuo espacial-lingüístico. Priscila también confirma esta idea al subrayar el movimiento cotidiano dentro de este continuo espacial-lingüístico. Ambas participantes evidencian cómo las valoraciones con base en el principio territorial reafirman la relación entre espacio y práctica lingüística.

Ahora estoy contigo en Uruguay y hace un ratito estaba en Brasil, porque estaba en Santana comprando. Portugués (Priscila)

en la zona rural, por lo general, se habla mucho el portugués, ...no es lo mismo ir a una escuela en el centro que a una escuela en la salida del departamento (Elsa)

Con los liceos de Vichadero no hay portuñol; aparece en el recreo, no dentro de clase. Palabras como *pirulito* entran al aula, yo las entiendo y después les doy el término “oficial”. Hay letreros de autos con *vende-se*; afuera es útil, en clase intento mostrar la forma española (Emilia)

Este continuo espacial-lingüístico no solo se aplica entre los países vecinos, sino también de manera interna. Para Elsa, a medida que se adentra en la zona rural del departamento de Rivera, la presencia del portugués es mayor. De cualquier modo, en general, las docentes reconocen una distancia dialectal que es moldeado por el espacio geográfico.

En cuanto al principio territorial sobre el español, resulta predecible que, similar a los hallazgos encontrados en el análisis documental, la variedad del español montevideano o rioplatense sea la que posee el prestigio mayor.

Se coloca como que ellos [montevideanos] saben hablar español y nosotros no (Paola)

Si no logran comprender el español van a sufrir, tenemos que trabajar con lo que tenemos. Se lo mira como interferencia, pero es algo cultural. No lo podés borrar. Tenemos que trabajar con lo que tenemos (Edith)

Este subcódigo en el análisis de las entrevistas muestra cómo las participantes asignan valoraciones sociolingüísticas en relación con la nacionalidad y el origen geográfico, evidenciando procesos tanto de adaptación como de resistencia lingüística en el contexto fronterizo. Asimismo, evidencia cómo estas distinciones y valoraciones no solo se basan en el idioma, sino también en factores históricos, políticos y

socioeconómicos que han moldeado la interacción fronteriza regional entre los dos países latinoamericanos.

**4.3.1.3 Dominios de Uso.** Las participantes manifiestan una noción muy poco flexible de los dominios de uso de las variedades lingüísticas en sus repertorios. Existe una división muy clara del empleo de las variedades en función de las nociones de formalidad e intimidad. Dicho de otra forma, a mayor formalidad y menos intimidad, mayor apego al español normativo mientras que a menor formalidad y mayor intimidad, mayor admisión de prácticas híbridas o multilingües.

Un 90 % de mi día es en español y un 10 % en portugués [...] en casa a veces necesito decir una pavada y la digo en portuñol. Me permito esas mezclas en la calle, en casa, con amigos, pero en la atención a los padres siempre español; separo las situaciones (Elsa)

Con las personas que hablan en portugués durante el día hablo en portugués, y el portugués del Uruguay lo hablo muy poco; más en situaciones informales, con mi esposo.  
(Patricia)

En casa y con amigos hablo portuñol. El español lo uso *en momentos formales*, por ejemplo, en un documento o con personas que no conozco.  
(Esther)

Fuera de casa, español; dentro, portuñol o portugués por la TV brasileña [...] en conversación informal mezclo sin darme cuenta (Paula)

Fuera de casa español; en casa portuñol o portugués. Mezclo las dos lenguas de forma natural en la conversación. Con amigos hablo más en portuñol. El portuñol ayuda como paso; algunas palabras ya están correctas y completar la oración en portugués es más fácil (Paola)

Paula, quien muestra un 58% de nivel de identificación con el portugués en el BLP, reflexiona sobre el espacio educativo formal y subraya la plasticidad lingüística dentro del dominio escolar en las interacciones cotidianas.

Entre ellos [los estudiantes], yo tengo diversidad, sí, tengo una diversidad porque tengo estudiantes que como que quedan adaptados al español y para que ellos hablen en portugués hay que pedirles, o sea, solicitarlo, me puedes hablar esto en portugués y ahí te hablan. Pero entre ellos, cuando yo no estoy digamos participando en las conversaciones, siento que hablan solamente en español. Tengo otros que hablan en portugués y se nota que es como su lengua materna, digamos así porque todo el tiempo están hablando y tengo otros que sí, como que a partir del momento que entran para el salón [se hablan-] hablan solamente en portugués. (Paula)

Según la descripción de Paula, el aula de portugués se configura como un espacio de mayor flexibilidad en cuanto al uso de la lengua meta, en comparación con aulas de otras materias que tengan como la lengua de instrucción el español. En el aula de portugués, a pesar de las creencias rígidas de los dominios de uso, tanto los estudiantes como la docente flexibilizan sus expectativas de uso de lengua estándar, según factores como participación e historial lingüístico. Este ejemplo destaca el efecto de la agencia de la docente para habilitar o inhibir prácticas lingüísticas. Bajo este argumento, Paula ofrece evidencia empírica de que el dominio educativo puede reconfigurarse en tiempo real, a pesar de la política lingüística estructural. La participación del grupo, la lengua materna percibida y grado de bilingüismo como variables intra-grupales para Paula aparentan tener mayor peso a la hora de negociar sus micro-prácticas pedagógicas frente al cumplimiento de los estándares nacionales dictaminados por la política lingüística de Montevideo

Por último, Emilia, presenta un caso muy particular de la negociación dentro del dominio escolar entre colegas docentes. Ella describe cómo en la interacción entre colegas dentro del dominio escolar, pero fuera del espacio instruccional—sala de profesores, pasillo—un colega utiliza portugués. Esto sirve como evidencia de que aun para

la propia facultad, el dominio escolar no es monolítico. De igual modo, señala una situación similar con sus vecinos mayores que adaptan el uso de su repertorio dependiendo de sus interlocutores, al ella no tener acceso a la variedad de contacto, sus vecinos optan por comunicarse en español al dialogar con ella.

Un colega de física saluda en portugués en la sala de profesores, entra al aula y cambia a español. Sale al pasillo y vuelve al portugués. Mis vecinos mayores me hablan en español, pero si aparece otra persona cambian inmediatamente al portugués (Emilia)

Las participantes reproducen una división binaria “formal-español/ íntimo-híbrido” que reafirma la vigencia de las ideologías monoglósicas en el imaginario de las docentes. Esto coincide con resultados previos tales como Carvalho (2007), Nossar (2016; 2018) y Zayas-Colón (2024). No obstante, tanto el caso del aula de portugués de Paula como la secuencia sala-clase-pasillo descrita por Emilia prueban que, aun dentro del dominio escolar, las expectativas de uso no son tan fijas como se perciben o imponen la política lingüística nacional. Las reflexiones de ambas docentes afirman cómo el uso o adaptación del repertorio lingüístico se reconfigura en tiempo real, según el rol del docente dentro del dominio escolar, la actividad o la audiencia.

Estos hallazgos también permiten profundizar en la figura del docente como mediador ideológico, al igual que en el concepto emergente de fono-etiqueta para rastrear cómo las identidades locales se activan o se invisibilizan dentro de espacios formalmente regulados. Finalmente, esta dicotomía “fuera vs. dentro del aula” pone en manifiesto la coexistencia de discursos normativos dentro del sistema educativo y las prácticas lingüísticas reales en la cotidianidad de las comunidades educativas, y, por tanto, examina cómo las participantes navegan estas ideas en disputa.

#### **4.3.2 Componente cognitivo (creencias)**

El componente cognitivo, el cual se vinculó con las creencias, incluye dos subcódigos: lengua como capital y apego a la normatividad lingüística.

**4.3.2.1 Lengua como capital.** En general, todas las participantes muestran creencias positivas hacia el bilingüismo o el multilingüismo, mencionando tanto ventajas cognitivas, sociales como afectivas. De modo que reconocen, la lengua como capital cultural y demuestran la creencia que un repertorio lingüístico amplio es un recurso social valorado positivamente.

Una persona bilingüe, en su desarrollo, es mejor y tendrá más facilidad para aprender otras lenguas, porque los códigos se conectan (Patricia)

El bilingüismo es una ventaja. Te permite comprender a otros y acercarte (Esther)

Cada vez que escucho a alguien bilingüe me parece increíble. Lo tomo como un logro personal; anhelo poder hablar como ellos (Emilia)

Si bien destacan ventajas en estos extractos, al adentrarse en las narrativas sobre las valoraciones de prácticas lingüísticas específicas como las relacionadas con el portugués, este subcódigo también presenta evidencia para problematizar y probar cómo las ideologías heteroglossicas fundamentadas en la instrumentalidad de las lenguas y su commodificación impactan y reconfiguran sus valoraciones.

A pesar de siglos de acciones discriminatorias hacia el uso portugués en cualquiera de sus variedades dentro del territorio nacional uruguayo, Albertoni (2019) asegura que ha ocurrido un proceso de revaloración del portugués estándar como respuesta a la demanda del mercado lingüístico en el marco de procesos de integración regional, particularmente con Brasil. Este argumento también se ajusta con la descripción

del portugués de Uruguay como lengua de comunicación regional en la evidencia documental.

Algunos padres impulsan que sus hijos vayan a la clase de portugués porque creen que es necesario para el área laboral y para la facultad, donde les dan créditos (Patricia)

Es una ventaja, podés trabajar en Santana, en cualquier parte de Brasil, porque no tenés problemas del idioma. Todo enriquece. (Edith)

Siempre me apasionó el portugués. Sentí que era una ventaja hablar y escribirlo. Aprender otra lengua te abre la mente, te deja más grande como persona y te permite comunicarte con muchas más personas. Los niños de ahora ven el portugués como si fuera el inglés, quieren aprenderlo. (Paula)

Económicamente se beneficia; acá valoran que se sepan las dos lenguas. Sólo por conocerlas ya tenés un camino abierto para el trabajo. Otro beneficio es la educación: hay carreras que no existen en Uruguay, si conocés portugués, podés estudiar en Brasil (Elsa)

Mi meta es enseñar el portugués con las reglas para que tengan conocimiento. No es lo mismo no saber manejarte frente a una persona que hable portugués; aprender lenguas es enriquecedor (Paola)

Reducir la enseñanza al valor económico refuerza la hegemonía de la variedad estándar brasileña, la cual también se evidencia en los hallazgos del análisis de la documentación de políticas lingüísticas. Al basar la valoración en la instrumentalidad dentro del contexto brasileño se legitima esta variedad urbana como la única rentable. Esto genera el riesgo de jerarquización interna y deslegitimación de los repertorios locales del portugués fronterizo. Es decir, en el marco de la lógica del mercado se instala una escala de prestigio que refuerza la estigmatización de rasgos híbridos usados cotidianamente en Rivera.

Esta brecha, de igual modo, se observa en los instrumentos de evaluación del aprendizaje como es el caso del CELPE-Bras, ya discutido en la evidencia documental.

Tan pronto como la certificación se orienta a la norma brasileña urbana, se amplía el desfase para hablantes que posean el portuñol o el portugués del Uruguay como lengua de herencia, lo que a su vez continúa reproduciendo desigualdad escolar y discriminación lingüística. Esta valoración basada en la comodificación del portugués en un marco brasileño vulnera los objetivos educativos interculturales que fundamentan la justicia lingüística como principio integrador ya que desplaza contenidos de cultura fronteriza y, por lo tanto, la pluralidad dialectal.

El examen CELPE-Bras valida su conocimiento y les permite ingresar a un trabajo que exija portugués; es un certificado internacional que tiene bastante peso. Para nosotros, docentes, la prueba te habilita a dar clase y además suma puntos en el escalafón.  
(Patricia)

No sabes cuántas veces he ido los fines de semana que me quedaba, acá. Cuántas veces he ido a la frontera a practicar el portugués, hablar con la gente, incluso entrar a propósito algunas tiendas, y solamente por el costo de las cosas viste y ya generaba esa interacción. Bueno, me sentía con mucha confianza, para hablar del portugués siento ahora mucho más porque siento que continúo aprendiendo, continúo buscando léxico en el diccionario viendo vídeos en Youtube. También. Ahora que no sé si te había comentado que yo hace 2 meses que estoy haciendo una certificación nacional que es respaldada. Es una certificación del portugués y tiene un aval nacional. El año que viene pienso hacer la internacional y, bueno, eso también me ayuda mucho más por otro lado  
(Elías)

Por su parte, Emilia, quien anteriormente destacaba la importancia de la región en cuanto a la valoración de las prácticas lingüísticas, contrasta su experiencia en Colonia de Sacramento donde la demanda del sector turístico se enfoca en inglés, mientras que, en Rivera, en el portugués. Emilia reconoce la importancia del portugués tanto en el escenario laboral como en la cotidianidad en la región fronteriza, además de mencionar cómo incrementa la diversidad en vínculos afectivos.

En Colonia los hoteles piden inglés; en Rivera te piden portugués: la lengua vale según el mercado. Aquí el portugués sirve para trabajar y para la vida diaria: no podés pedir comida en Brasil sin él. Hablar otra lengua te da otras posibilidades laborales y afectivas. (Emilia)

Todas las docentes asocian el bilingüismo o multilingüismo con ventajas cognitivas, afectivas y sociales, particularmente de movilidad; sin embargo, sus ejemplos desplazan rápidamente el foco hacia el rendimiento o rentabilidad económica o académico-laboral del portugués. Al concebir el portugués útil solo en la medida en que coincide con la variedad estándar brasileña, la ideología instrumentalista refuerza una jerarquización interna y a ideologías con base purista, lo que socava la legitimidad de la identidad lingüística híbrida en la región fronteriza. Este posicionamiento de las docentes en cuanto a la valoración se alinea de manera muy certera con los hallazgos en la evidencia documental de este estudio, donde la imposición del portugués estándar figura como una estrategia para erradicar repertorios locales no estándares (Albertoni, 2019; Barrios 2016a, 2016b, 2017).

**4.3.2.2 Apego a la normatividad lingüística.** El apego a la normatividad lingüística fundamentado en ideologías puristas y monoglósicas—tales como lengua estándar y monolingüismo normativo—fue persistente y recurrente en todas las narrativas de las docentes. Se evidencia claramente una orientación en las estrategias y decisiones pedagógicas dirigida a prácticas de vigilancia y corrección, priorizando así la producción lingüística que coincida con los parámetros estándares. Este hallazgo era predecible debido al *habitus* monolingüe que ha permeado la planificación lingüístico-educativa nacional desde su surgimiento.

A modo de ilustración, Edith destaca un ejemplo notorio de las heridas del periodo dictatorial. La docente capitalina contrasta el panorama educativo actual, en términos de tolerancia, con su experiencia durante la dictadura como estudiante y aunque expresa valorar de forma positiva la inclusión resulta relevante contextualizar las consecuencias de haber sido socializada durante esta coyuntura sociohistórica.

Bueno, yo terminé mi educación en una época muy especial. Yo estaba en la dictadura. La dictadura. Bien, claro, yo dejé de estudiar con 14 años. Y ahí, todo terminó. Corrección. ¿Digo, esto es correcto o no es correcto? Vos tenías que hablar el idioma perfecto, esa era inclusive las propagandas que se hacían en televisión. Digo, contra todo lo que fuera extranjero [eh-] El portuñol. Eso se hacía mucho, es decir, que no se podía, que no era correcto. Y bueno. Y el hecho de el auge del estudio era todo memorístico, ya no te daba lugar a reflexión. Ahí no ibas a reflexionar e ibas a decir lo que decía el libro. Y pronto. Y eso es uno de los cambios que noto ahora que por un lado me gusta. Hay cosas que sí me gustan. El hecho de poder analizar un texto que sea, que puedas leer entre entrelíneas, que puedas decir lo que realmente comprendiste. Y que no te digan no, no es eso. ¿Entendés? Que se acepte tu voz. Que participes. Digo, a mí eso me es muy interesante y me parece muy positivo porque forma parte de la autonomía, ¿no? del alumno y que se forma en la vida para poder tomar decisiones. Claro. Antes éramos cuadrados o salías de ese cuadrado, pues hasta entonces tenías problemas. Entonces yo creo que eso de mirar ahora y decir hasta dónde no tiene razón. Digo, está bueno. Está bueno dudar.  
(Edith)

Este extracto de Edith ejemplifica el grado tan heterogéneo en las nociones de inclusión que puede existir entre las docentes y cómo las experiencias de socialización de cada una impactan su práctica pedagógica actual (Nossar, 2018), en conjunto con el entrenamiento profesional durante el programa de preparación docente. Edith, quien como se discutió en el subcódigo de principio territorial caracteriza la variedad de contacto como interferencia y basa su práctica pedagógica en un posicionamiento de censura ante las consecuencias sociales de no dominar el español, muestra la compleja paradoja que

navegan las docentes a la hora de implementar prácticas pedagógicas. Contextualizando la experiencia de Edith durante la dictadura en Uruguay entre 1973 y 1985, resulta predecible comprender su decisión de incorporar la corrección lingüística como práctica de supervivencia. Este posicionamiento resulta problemático porque tendería a reducir la disposición a legitimar las variedades de contacto o cualquier práctica lingüística no estándar como recursos pedagógicos legítimos.

Por otro lado, aunque promueve y valora la diversidad en el discurso posdictatorial, las rutinas de corrección que describe en su narrativa—también discutidas más adelante en la sección de manejo de multilingüismo—revelan desfases entre las ideologías declaradas y su práctica cotidiana. Integrar a esta discusión un enfoque intergeneracional para considerar de forma crítica la huella autoritaria permite una comprensión más exhaustiva de los factores en juego a la hora de la toma de decisiones instruccionales en tiempo real.

En el caso del tratamiento de portugués, la reflexión de Patricia coincide con los hallazgos de la evidencia documental y con estudios anteriores tales como Barrios (2017) que fiscalizan la inclusión del portugués en su variedad estándar como estrategia para erradicar las prácticas híbridas.

Creo que el Estado promueve el portugués normativo para eliminar el portugués del Uruguay; pretende que las personas hablen la variedad estándar (Patricia)

Paula, por su parte, resalta también la división entre las variedades en cuestión y, según su reflexión, se podría argumentar una expectativa de uso de los sistemas aislado. Describe como “gracioso” e “informal”, el uso de las prácticas híbridas y las priva de ser

empleadas en un escenario formal como lo sería una “presentación importante”. Esto subraya la insistencia de las docentes por conseguir producciones normativas las cuales en el proceso de evaluación del aprendizaje son las legítimas e indicadores de progreso y desarrollo lingüístico.

Porque es característico, la forma, o sea, el tono de la voz cambia, incluso. Ya es como que no, no queda. O sea, dicen que generalmente las personas en general dicen que cuando uno habla más de un idioma uno cambia como que las formas, el tono de voz y en portugués también. Es como que queda todo hablando en el mismo tono es muy gracioso porque parece que todo el mundo está hablando igual. Y, es una conversación totalmente informal. O sea, digamos que, si yo fuera a dar una presentación importante, no lo podría hacer con portugués y también porque se nota bien la característica de cuando están hablando como la palabra en español y cuando la hablan en portugués, o cuando intentan hacer como la traducción como para unirlos hay que juntar, por ejemplo, vamos a decir en español se dice la silla y para pasar [el portugués-] al portugués perdón, que sería como *a cia* o *la cia* (Paula)

Patricia coincide con esta preocupación de evaluación, particularmente al final del año escolar y la necesidad de que las producciones de sus estudiantes sean ajusten con la norma. Sin embargo, la estudiante del programa de portugués indica que ejerce su agencia como docente al diversificar su proceso de evaluación y no reducirlo solo a la prueba final.

Al final del año se exige un poquito más de cercanía a la norma; yo evalué todo el proceso, no sólo la prueba final. (Patricia)

Este apego a los regímenes de normatividad también se reproduce durante los procesos de evaluación de las mismas docentes. Por ejemplo, Elsa enfatiza su preocupación en cuanto a la producción lingüística como proceso y producto evaluable en el contexto de la visita de un inspector.

intento corregir a los niños: “Está bien lo que decís en portugués, pero en la escuela tenemos que decirlo en español porque el día que tengamos la visita de un inspector. De chica imitaba a mis padres; mi madre me decía: “No hables así que te vas a confundir”. No estoy de acuerdo con impulsar a hablar portuñol; me parece más justo que se acepte, pero no motivar, porque es dejar de lado la propia lengua. (Elsa)

Esta presión vertical de la política lingüística nacional por medio de la vigilancia institucional se traduce, según la narrativa de Elsa, en prácticas que consolidan la autoridad de las producciones estándares por encima de las locales.

Similarmente, la reflexión de Elías revela como esta presión producto de la evaluación es internalizada por parte del estudiantado. En este sentido, los estudiantes forman mecanismo de autocontrol lingüístico lo que, a su vez, refuerza la división de los dominios de uso. En el caso de Elías, resulta relevante mantener presente que, al no ser criado en Rivera, su nivel de comprensión de la variedad de contacto es menor, otro factor que podría estar moldeando el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

Bueno se ve reflejado en sus trabajos. Eso que yo enseñé y no había una dificultad, no había, no veía un problema a resolver porque ellos sabían distinguir la clase, o sea, la clase español, sabían cuál era mi propósito cuando se proponían actividades. Entonces ellos yo veía que la mayoría de la clase sabía distinguir entre cuándo usar el portuñol y cuándo usar el español y en el momento de que yo proponía actividades en función de un tema trabajado, sabían que tenían que alejarse de eso, de esa mixtura que forma parte de su cultura de su mundo interactivo y bueno, de ajustarse a lo que yo pedía (Elías)

Analizando estos últimos tres extractos, al Patricia negociar la presión oficial diversificando instrumentos de evaluación y enfocándose en el aprendizaje como proceso y no como producto final muestra una práctica posible para las docentes que refuerza su agencia. Es decir, por medio de esta práctica, Patricia demuestra que es posible

redistribuir legitimidad a repertorios locales y solo ajustarse o acercarse a la expectativa institucional en puntos de evaluación clave como lo sería el final de un semestre. Si bien se podrían vincular consecuencias positivas en la construcción de identidades lingüísticas, esta práctica no está exenta de retos tales como una posible mayor carga laboral para la docente en cuanto a producción de contenido instruccional o aumentar el desfase del estudiantado durante los procesos de evaluación institucionales.

El contraste con el acercamiento de Elsa, quien explícitamente indica que “lo acepta”, pero “no motiva”, por otro lado, visibiliza distintos grados de flexibilidad pedagógica en función del apego a la normatividad. Estos tres casos muestran cómo el aula puede operar como un espacio de contención que admite y promueve repertorios locales o como foco de homogeneización.

#### ***4.3.3 Componente conativo (conductas)***

El componente conativo, el cual se vinculó con las conductas, incluye tres subcódigos: manejo del multilingüismo—que también contiene una subdivisión que examina la modalidad (oral versus escrita)—, respuestas ante discriminación lingüística y presencia o ausencia de protección hacia la variedad de contacto. En esta subsección del componente conativo, también se detalla el resultado de la codificación holística para analizar el tratamiento de la variedad de contacto.

**4.3.3.1 Manejo de multilingüismo.** Las estrategias empleadas en el manejo del multilingüismo en cuanto a proceso pedagógico, según propuesto por Ribeiro-Berger (2020), son impactadas, en gran medida, por las actitudes lingüísticas hacia las variedades en cuestión. Los hallazgos de las entrevistas revelan las cuatro (4) estrategias de la tipología: prohibición, vigilancia, consentimiento y promoción simbólica.

**4.3.3.1.1 Prohibición.** La prohibición como estrategia de manejo del multilingüismo se caracteriza por una respuesta de desaprobación, renuencia o censura ante la producción de cualquier práctica lingüística que diste de la expectativa de uso del docente (Ribeiro-Berger, 2020). Es decir, un docente que posea una expectativa de uso basada principalmente en la ideología de lengua estándar y además posea actitudes negativas hacia la variedad de contacto tenderá a emplear estrategias de prohibición.

Permitir que escriban portuñol no me parece. En clase, trato de evitar el portugués. (Esther)

En la clase conmigo no hablan portuñol. En el recreo sí, los he visto pero en la escritura no, no, en la escritura, no (Edith)

En el liceo hay que hablar español; cuando sale una palabra en portuñol pido el término en español (Emilia)

Estos tres ejemplos son de docentes del programa de español que claramente emplean la estrategia de prohibición dado que buscan inhibir la producción tanto de la variedad de contacto como del portugués. De las tres, solo Esther ha estado expuesta al contexto fronterizo desde edad temprana, aun así, emplea esta práctica de desaprobación. Edith y Emilia, por su parte, se ajustan a la observación de Ribeiro-Berger (2020) sobre la tendencia en el empleo de esta estrategia de prohibición por docentes que no tengan acceso a las prácticas lingüísticas utilizadas por sus estudiantes, es decir, que no comparten más de un repertorio lingüístico. Esta limitación en términos de destrezas lingüísticas podría explicar el empleo de esta estrategia de prohibición sin necesariamente responder a creencias discriminatorias sino a estrategias de manejo de aula que no comprometan su autoridad como docente o modelo lingüístico.

**4.3.3.1.2 Vigilancia.** La vigilancia, según Ribeiro-Berger (2020), se enfoca en la estrategia de detener la interacción comunicativa en curso entre estudiantes o padres al sentirse observados por docentes. Resulta relevante recordar el doble rol de las participantes de este estudio, es decir, en algunas circunstancias su rol es como docente a cargo y en otras, por ejemplo, durante las visitas de sus respectivas docentes adscriptoras, transitan a un rol más estudiantil, aunque aun presentando mayor jerarquía que los estudiantes del liceo en el contexto del dominio escolar. Por ejemplo, en el programa de portugués, Priscila evidencia una estrategia parecida a la descrita por Patricia, en la sección de apego a la normatividad lingüística, donde muestra un ajuste en sus estrategias de manejo del multilingüismo al ser evaluada durante la visita de su docente adscriptora.

Quando me vienen a evaluar, siempre trato de que ellos se comuniquen en portugués, que intenten, si no les sale, intenten y yo los corrijo en portugués. Y ellos repiten ahí como que dejamos un poco de lado, al portuñol y al español (Priscila)

Bajo esta descripción de Priscila, daría la impresión de que esta estrategia de prohibición como producto de la vigilancia tanto de la variedad de contacto como del español en el aula de portugués es promovida por motivos de performatividad en el contexto de visitas de evaluación. La necesidad de la docente de especificar que este intento de su parte ocurre “cuando la van a evaluar” deja espacio para inferir que no siempre se comporta así. De modo que, el contexto de evaluación durante la práctica docente, en mayor o menor escala, según Priscila, no estaría siendo auténtico en cuanto a la realidad instruccional del aula cotidiana. Asimismo, revela la ansiedad que le genera a las docentes este proceso al tener expectativas desalineadas con la realidad sociolingüística a la que se enfrentan.

mi miedo era que el inspector no aceptara el portuñol dentro del aula y un chiquilín no hablara en español. ¿Cómo iba a hacer yo sin avergonzarme?  
(Elena)

Elena también ilustra este ajuste en la expectativa de producción condicionada frente a un agente de autoridad como un inspector, la cual se materializa en una actitud de vigilancia, y a su vez le genera sentimientos perjudiciales adicionales (“miedo”).

Similarmente, Esther narra un evento en el cual durante la visita de su docente adscriptora esta le señaló frente a sus estudiantes que la docente en formación había empleado una palabra en “portuñol” y le solicitó un esclarecimiento adicional en español.

La docente me señaló la palabra en portuñol y me pidió explicarla en español al grupo (Esther)

De modo que, Esther, por medio de esta intervención de su supervisora fue socializada en una estrategia de prohibición que podría resultar en vigilancia durante evaluaciones posteriores. Asimismo, los estudiantes del liceo presenciaron esta intervención de la docente adscriptora y la respuesta de Esther, lo que también los socializa en la creencia de renuencia o autocensura como estrategia de protección.

En cuanto a ejemplos desde su rol como docentes a cargo, Paula menciona como cuando está enfocada en otra actividad (“escribiendo en el pizarrón”), es decir, en un rol de menor involucramiento o interacción con sus estudiantes, ella nota que entre ellos utilizan la variedad de contacto. Dicho de otra manera, los estudiantes en esta circunstancia de menor involucramiento por parte de la docente optan por utilizar prácticas híbridas. Esto pese a que la docente, al menos discursivamente, describe una actitud positiva hacia estas prácticas.

Sabes que yo estoy escribiendo en pizarrón, ¿no? Estoy distraída y [los estudiantes] conversando entre ellos, entonces logro escuchar que no hablan ni en uno ni en el otro es como que hablan realmente portuñol. Y a mí me alegra porque yo me acuerdo de situaciones que pasé en la escuela, no personales, sino de compañeros que tenían el portuñol como lengua materna y que se les corrigiera o que se les tildara como “no, está mal” (Paula)

Un escenario que presenta aún mayor complejidad en función del análisis del ajuste de las docentes que resulta recurrente en las narrativas es el continuo de uso lingüístico que navegan en función del espacio dentro la escuela (sala de profesores, aula, patio). Para este escenario conviene destacar la observación de Elsa quien indica que entre colegas utiliza el portugués como uso marcado para comunicar complicidad.

Con dos compañeras, si queremos hablar algo muy escondido, pasamos al portugués una frase y listo (Elsa)

Sin embargo, para Emilia estos encuentros entre colegas pueden presentar un reto puesto que, según indica, cuando sus colegas no hablan en español entre ellos se le presenta una situación de exclusión por barrera lingüística y se ve en la obligación de pedir asistencia o explicación adicional.

Le dije al colega que no le entendía; me repitió en español. Él mismo regula su cambio de código (Emilia)

Todos los ejemplos de esta subsección de la estrategia de vigilancia demuestran cómo la práctica puede ser empleada por cualquier miembro de una comunidad educativa según el contexto de interacción en el que se encuentre. Como resultado se genera una especie de socialización circular de vigilancia en donde los participantes de este estudio

transitan durante su práctica docente entre ser objeto o sujeto vigilante, emulando, de esta forma, la misma lógica discriminatoria, particularmente al experimentar sentimientos como ansiedad o estrés frente a agentes que le figuren algún tipo de autoridad educativo-lingüística.

Otro aspecto que podría comprometer la integridad del proceso de evaluación y acompañamiento de las docentes en formación como consecuencia de la estrategia de vigilancia es la activación de un modo performativo durante las evaluaciones institucionales. Este modo performativo no solo busca controlar, en cierta medida, los resultados de la evaluación misma, sino que reproduce el modelo de ideologías monoglósicas impuesto de forma estructural. No obstante, estos ejemplos también confirman que estas estrategias no son absolutas ni excluyentes entre sí, sino que aun dentro de escenarios altamente regulados existe la posibilidad de una especie de micro-flexibilidad que admite el empleo de repertorios híbridos en la cotidianidad.

**4.3.3.1.3 Consentimiento.** De acuerdo con Ribeiro-Berger (2020), el consentimiento se caracteriza, en comparación con la prohibición y la vigilancia, por tener un mayor grado de flexibilidad y admisibilidad a un repertorio lingüístico más diverso, pero siempre sujeto a la aprobación por parte del docente. De este modo, los términos de expectativa de uso son más adaptables en función de otros factores.

Si un estudiante me habla en portugués del Uruguay yo lo entiendo y puedo usar alguna palabra para que comprendan algo que no logro explicarles en portugués estándar, pero eso es muy poco (Patricia)

Yo considero que el portuñol puede servir para determinadas situaciones, entonces lo utilizo (Paula)

hay esa transición; vos tenés que cambiar la llave para hablar. aunque sea portugués, tratar de que el niño te entienda. uso la palabra tal como la dijo; creo que el portugués te ayuda muchas veces (Pamela)

Cuando les hago la corrección, ellos corrigen y siguen hablando; se adaptan bien (Paola)

Estos ejemplos de las docentes de portugués muestran como consenten prácticas híbridas en contextos que les resulten útiles como, por ejemplo, asegurar la participación o la comprensión de sus estudiantes. Este hallazgo coincide con los resultados del estudio piloto que demuestran cómo esta práctica de consentimiento es común entre las docentes de portugués y cómo incrementar la accesibilidad dentro del aula la suscita ante barreras lingüísticas (Zayas-Colón, 2024).

Emilia, quien había caracterizado, en general, su manejo del multilingüismo con prácticas de prohibición hasta el momento, hizo alusión a una práctica de consentimiento específicamente en el bachillerato binacional<sup>12</sup>, un escenario educativo en donde se integran estudiantes tanto de nacionalidad uruguaya como brasileña. La barrera lingüística de Emilia, al ser monolingüe en español, podría estar impactando, en este caso, su flexibilización de la expectativa de uso monolingüe en español y permitir el uso del portugués en su aula como un acomodo. En este caso, las propias destrezas lingüísticas de la docente podrían estar determinando sus estrategias de manejo de multilingüismo y no necesariamente sus creencias.

---

<sup>12</sup> El bachillerato binacional es un plan educativo en las ciudades fronterizas, ambas reconocidas como “Símbolo de la Integración del MERCOSUR”, para promover la colaboración como parte de las acciones gubernamentales dirigidas a la integración regional (Viera-Duarte, 2024). Este mapa curricular bilingüe implica convenios entre instituciones educativas con sede en ambas ciudades lo que permite que el título sea reconocido en ambos países y admita estudiantes de ambas nacionalidades (Porta et al., 2024).

En el bachillerato binacional dejaba que el alumno hablara portugués y otro compañero traducía (Emilia)

En síntesis, las docentes muestran una disposición para adaptar sus prácticas de manejo del multilingüismo según las necesidades del aula, como evidencian las narrativas de Patricia, Paula, Pamela y Paola. Esta práctica, según las docentes, favorece el involucramiento de los estudiantes. Por otro lado, el caso de Emilia se presentan las habilidades lingüísticas de la docente como un factor determinante en sus decisiones, más allá de valoraciones o creencias. Esta práctica de Emilia también se superpone con un objetivo de accesibilidad ante las barreras lingüísticas del estudiante con una aparente proficiencia menor en la lengua meta al resto del grupo. A su vez, podría estar generando una carga adicional para el estudiante que asume el rol de traductor.

**4.3.3.1.4 Promoción simbólica.** La promoción simbólica, según descrita por Ribeiro-Berger (2020), hace referencia al acto de fomentar o promover prácticas o variedades lingüísticas que, dentro del aula, tienden a ser prohibidas o vigiladas, especialmente durante eventos culturales que responden a una agenda extracurricular institucional. El único evento cultural institucional que fue descrito por la muestra fue la “Festa Junina”; sin embargo, aunque no puntualiza un ejemplo concreto de flexibilidad en la producción lingüística, sí permite la inferencia de que las variedades del portugués rural relacionado con la “Festa Junina” (do Rego, 2024) en este evento son aceptadas y celebradas, aun cuando en el aula, la variedad legítima es la estándar urbana.

[El currículo] es más estructurado y, o sea, los temas quedan más libres. Por ejemplo, si tú quieres trabajar, vamos a suponer, Festa Junina lo tenés en el módulo, como es este año, lo puedes trabajar. Acá solo lo podemos trabajar porque institucionalmente se está trabajando, pero en mi módulo

por ejemplo no, no lo tengo. Ok, entonces si la institución no hiciera el evento yo no podría trabajar (Paola)

El testimonio de Paola destaca como la integración de eventos como la “Festa Junina” depende de la agenda institucional y no necesariamente dentro de los módulos educativos. La promoción simbólica en estos eventos extracurriculares refleja una tensión en torno a la aceptación de variedades lingüísticas dentro del contexto educativo fronterizo.

**4.3.3.1.5 Modalidad (oral vs. escrita).** En las narrativas de las docentes, existe una distinción clara en cuanto a la modalidad oral versus la escrita en todos los niveles educativos que navegan durante su profesorado. Las producciones escritas, según la muestra, son casi exclusivamente relacionadas con prácticas de manejo del multilingüismo que prohíben o censuran las prácticas híbridas; mientras que las producciones orales cuentan con una mayor grado de flexibilización de esta expectativa monoglósica normativa.

En primer lugar, en este subcódigo del componente conativo se destacan preocupaciones recurrentes de las docentes hacia el profesorado como programa de educación terciaria en función de la tensión de esta misma dicotomía modal (oral-escrita). Por ejemplo, Priscila presenta una preocupación como hablante de herencia al reconocer que al llegar al programa de formación docente contaba con una proficiencia oral más avanzada que sus destrezas de escritura o nociones gramaticales lo cual le representó un ajuste significativo. Esta característica ha sido descrita como uno de los principales rasgos de los hablantes de herencia y amerita un acercamiento y ajuste más

individualizado además de un apoyo adicional (Gatti & Graves, 2020; Gatti & O'Neill, 2018).

cuando llegás a la carrera sabés hablar, pero no sabés escribir; nunca tuviste contacto con la gramática ni la ortografía (Priscila)

Paula, por su parte, argumenta que el hecho de que la modalidad del profesorado de portugués sea semi-presencial aumenta las dificultades en cuanto a la accesibilidad de aclarar las dudas de escritura, teniendo en cuenta el valor tan central que tiene esta modalidad en la evaluación de su desempeño como docentes. Su preocupación en cuanto al apoyo con el componente de escritura del programa la lleva a considerar ajustarse a una modalidad presencial lo que permite hacer la inferencia de la importancia que le otorga a este aspecto en particular.

Ser presencial ayudaría: dudas de escritura afectan nuestro desempeño profesional. (Paula)

Pamela, continuando con el enfoque de Priscila y Paula en las preocupaciones en cuanto al programa de educación terciaria, específicamente en los cursos de didáctica, puntualiza una aparente disparidad entre el tiempo dedicado a la evaluación de cada modalidad durante las experiencias de campo. Pamela establece que observa que la evaluación de su desempeño en los cursos de didáctica se enfoca en su producción oral durante la visita de las docentes adscriptoras y que, según su percepción, tienden a ser más flexibles en cuanto a la expectativa de uso de lengua estándar frente a la modalidad escrita. Durante su contacto directo con la realidad sociolingüística en la frontera, Pamela insiste en la presencia de prácticas híbridas que no son necesariamente corregidas en su

modalidad oral; mientras que, según la docente, en el nivel terciario orientan la enseñanza de la gramática con un enfoque en producción escrita.

notamos que hay una mezcla que no es ni el portuñol ni el portugués completamente y no se les corrige. Así, principalmente en Didáctica somos evaluadas en la forma oral una clase de 45 minutos, lo que más se destaca es cómo hablamos. Y siento que no son tan rígidos en ese aspecto, [en las clases del profesorado] se enfocan más a la gramática en la escritura (Pamela)

Similarmente, enfocada en preocupaciones en cuanto al nivel de justicia en la evaluación, Paola levanta una inquietud frente a este proceso dentro del mismo programa de profesorado semipresencial entre el norte y el sur del país. Nuevamente, se destacan estas nociones de las destrezas distintivas como hablantes de herencia en la comunidad fronteriza. En este caso, la docente en formación señala un posible factor de desconocimiento en la evaluación ante un escenario capitalino monolingüe que no necesariamente cuenta con el nivel de exposición a la cultura lusófona frente al escenario norteco.

Las profesoras ponían el 80% del peso en la oralidad. A mí me parecía injusto porque a los del sur la oralidad les cuesta más que la escritura (Paola)

Estos ejemplos demuestran cómo las docentes reflexionan de manera crítica sobre las prácticas pedagógicas, instruccionales y curriculares del programa de profesorado al que pertenecen. Sus preocupaciones evidencian cuán central es la división y valoración de cada una de las modalidades tanto la oral como la escrita. Asimismo, demuestran cómo las inquietudes sobre los procesos de evaluación tienen repercusiones en estas y moldean la valoración y el foco de las experiencias instruccionales tanto a nivel secundario como

terciario. La asimetría, señalada por las docentes, privilegia la escritura en los cursos teóricos (gramática, cultura lusófona) y la oralidad en los cursos de didáctica generando así una doble exigencia que aparente vulnerar a los hablantes de herencia. Esta tensión modal entre la oralidad y la escritura destapa que las actuales políticas y prácticas de evaluación reproducen inequidades regionales (capital vs. frontera) y no responden al perfil bilingüe de herencia de una parte significativa de su estudiantado.

Por otro lado, las participantes también reproducen estas tensiones tanto en su práctica como hablantes y como docentes. Esther explica una autocensura de prácticas híbridas en el canal escrito.

En la lengua hablada lo naturalizo, pero en escrito no permitiría portugués.  
A veces digo misturado, pero no llegaría a escribir de esa manera (Esther)

Patricia insiste en que durante la evaluación de producciones escritas el parámetro de corrección o alineamiento con la norma es mayor. Similarmente, Elías, quien había demostrado actitudes un poco más abiertas en cuanto a las producciones híbridas, desapueba por medio de un ejemplo particular esta hibridez en la escritura; no obstante, reconoce la utilidad de idiomas como el portugués y el inglés, pero basado en el principio territorial. También subraya una aparente consciencia de la cultura sociolingüística del estudiantado, pero la contrapone con el español como única lengua de instrucción legítima, posicionamiento que coincide con los hallazgos de la evidencia documental.

En la escritura, se cobra que el texto se acerque a la norma culta, gramaticalmente correcta; los estudiantes deben incorporarlo durante el año (Patricia)

cuando hacían trabajos escritos la mayoría mostraba esa mixtura, pero en clase sabían cuándo alejarse y usar el español estándar. En esta clase

vamos a aprender español, no quiere decir que su dialecto sea inferior. El portugués abre puertas a la cultura de Portugal y Brasil; el inglés se necesita para otros ámbitos; el español para lo oficial. Soy consciente de que están instalados en esa cultura, pero es clase de español y hay normativa (Elías)

Emilia, en el próximo ejemplo, también detalla la mayor tolerancia a la producción oral híbrida en clase, frente a la exigencia de corrección en la escritura, de modo que, refuerza la tensión entre permitir el habla espontánea y resguardar la forma escrita. Priscila, por su parte, comparte una total desaprobación hacia las faltas de ortografía en los materiales instruccionales escritos.

El portuñol hablado se acepta; en los trabajos escritos exijo la variante española (Emilia)

El primer día de clase miré bien el módulo: faltas de ortografía por todos lados, tuve que rehacerlo antes de dárselo a los chiquilines (Priscila)

La percepción de la escritura como algo superior a menudo proviene de factores sociales y políticos ya que suele asociarse con la educación, alfabetización e instituciones formales lo que les asegura mayor prestigio y poder frente a la oralidad (Zeng et al., 2023). En ese sentido, uno de los argumentos principales que se identificó en los hallazgos de la evidencia documental para justificar la mayor valoración hacia las lenguas estándares es la descripción del portuñol como variedad de contacto ágrafa. Como se discute en el capítulo anterior y a lo largo de este, esto continúa siendo una creencia bastante sólida, a pesar de que ya existen producciones literarias destacadas con prestigiosos premios que han generado un capital literario en la variedad de contacto. El caso más característico es la producción literaria de Fabián Severo, autor de libros como *Noite nu Norte: Poemas en Portuñol* (2010), *Viralta* (2015) y *Sepultura* (2020).

En las narrativas de las docentes hubo tres menciones de la integración de la producción en portuñol de Severo, autor y docente de lengua nativo de Artigas, por parte de Esther, Paola y Elías.

Pero ahora en escrito, ¿por qué registrar así? Bueno, un escritor famoso, Fabián Severo que escribe así en portuñol y es muy lindo escribir poemas así. Yo trabajé algunos en clase. Me pareció interesantísimo, pero no me gustaría promover que los estudiantes la usen sino como una oportunidad para no mezclar. Porque no es una lengua, porque sería prácticamente contradictorio. Aquí, aunque yo presente un poema escrito es una oportunidad para no mezclar en la escritura. Algunos docentes dicen que muchos de los que eligen [el profesorado de] español es porque les gusta la gramática y ese fue mi motivo porque me encanta la gramática. Siento que sería contradictorio. Y la pasión por la gramática. (Esther)

Fabián Severo era el autor del texto. Y él en ese texto, que es un repertorio de poemas que están titulados con números, escribe todo en portuñol. Y por supuesto que ahí notas la diferencia. Porque si te vas a la normativa de escritura del portugués, por supuesto que no se ajusta, y el profesor de español o cualquier hablante del español, diría como que es una falta ortográfica y una falta de todo, pero en realidad, no (Elías)

Estos extractos muestran cómo las creencias basadas en la ideología de lengua estándar robustecen la jerarquía de la producción escrita. La falta de un aparato normativo que respalde la producción en la variedad de contacto, en este caso, podría justificar cómo, a pesar de que Esther reconozca la belleza y particularidad de la producción literaria de Severo, lo utilice en un aula del español como un “no ejemplo” de modalidad escrita. Es decir, como un material instruccional para demostrarle a sus estudiantes cómo no debe ser su producción, puesto que sería una contradicción frente a su declarada pasión por la gramática. De manera similar, Elías reconoce el valor estético y diferencial de la poesía en portuñol, pero admite que representa una tensión desde la óptica normativa.

Paola relata la reacción de sus estudiantes en el aula de portugués al leerles un poema de Severo. La reacción estudiantil demuestra cómo aun ante la introducción didácticamente de una producción escrita, la socialización del desprestigio entre la comunidad es tan sólida que se emplean condenas rígidas y ridiculización.

Les leí un poema en portuñol y se burlaban y decían, ¡qué cosa horrorosa! ¡Qué horrible! ¡Qué fiasco! ¿Por qué acá hablan así? No que, si asco. A ver muy, muy, es muy discriminando mucho el portuñol por eso te hablaba de estas que son generaciones que no quieren si ellos quieren estudiar la educación formal y quieren aprender hablar el que se dicta de la formalidad pero que inculquen el portuñol en educación formal, ellos no quieren [...] Es de lo que los otros opinan que los otros dicen: ¡Ay! Eso es feo. Eso no se habla. Si. ¡Ay, ¿qué feo? ¡Qué horrible mezclan! Hablan todo mal. Entonces lo que los otros opinaron sobre el portuñol nos cayó de gran peso. Veo eso desde la generación de mis padres hasta la mía. Ahora, por ejemplo, que ni le paso tampoco a mi hijo si tú hoy me fueras a preguntar hablando en portuñol, yo te voy a decir que yo no sé hablar porque en realidad no sé hablar te puedo, te podría hablar. Para mí, siempre fue porque ese contacto con el portugués no me permitió llevarme a dejarme (Paola)

Es importante tener presente que no todos los estudiantes matriculados en el CLE son de Rivera. En muchas ocasiones, son estudiantes miembros de familias recién migradas de otras ciudades uruguayas o incluso inmigración internacional tales como Venezuela, Cuba, Perú y República Dominicana (Bengochea et al., 2023) que no necesariamente han tenido contacto ni con el portugués ni con la variedad de contacto. De todos modos, la devaluación es evidente y se reproduce incluso ante intentos pedagógicos que pretenden visibilizarla.

Los ejemplos de esta subsección de la tensión y vigilancia en función de modalidad generan una brecha en las producciones, puesto que lo que se tolera oralmente se deslegitima al escribir. Este proceso de deslegitimación podría, a su vez, generar

inseguridad lingüística o impactar el bienestar de los multilingües emergentes, especialmente en las personas que posean experiencia como hablantes de herencia (Gardner, 2023; Xiao & Wong, 2014).

Por otra parte, la creencia de la lengua como capital cultural, descrita, anteriormente en este capítulo resulta ser fundamental en las conductas de corrección, particularmente en la modalidad escrita. La escritura debe ceñirse a la norma como obligación, según las creencias y conductas de algunas docentes. Esta insistencia es más palpable en el programa de español quienes vinculan la corrección escrita con el éxito académico y laboral casi de forma inherente.

Quando buscan trabajo y escriben mal, la gente se burla...se pierde la formalidad. No consideraría bien permitir que un estudiante escriba en portuñol ya es demasiado. Les diría que intenten utilizar lo máximo posible el español, lo ideal sería que se comuniquen en español. (Esther)

Tenía una muchachita que cuando me redactaba me redactaba muchas palabras en portugués en sí, no en portuñol, en portugués en sí. La fui ayudando. Aprobó el examen con 11. Estoy asombrada con el cambio (Elena)

En síntesis, esta tensión modal establece que en la producción oral existe un mayor grado de flexibilización a la hora de la expectativa de uso de la lengua estándar, incluso siendo utilizada como andamiaje en el contexto educativo. En contraste, la escritura no muestra flexibilización de esta expectativa de uso tanto en las producciones escritas por estudiantes como en el material instruccional, ya que los que no cumplen con este estándar son penalizados, corregidos o descartados, según el caso.

Por otro lado, tal como manifiesta Dos Santos Mota (2012), la inserción crítica como recurso y material instruccional de la producción literaria en portuñol—tanto en el

aula de español como la de portugués—plantea un desafío muy particular que exige trazar líneas de investigación transformadoras tanto desde el punto de vista sociolingüístico como didáctico.

#### **4.3.4 *Respuesta ante la discriminación lingüística***

La dimensión afectiva desde vergüenza, silencio y empoderamiento es un tema transversal en las narrativas de las docentes. Paula, particularmente, marca el impacto emocional de los juicios a los que son expuestos y socializados los estudiantes y familias. Narra cómo estos juicios de desaprobación provocan retraimiento o deserción.

Me acuerdo de compañeros que tenían el portugués como lengua materna y se les corregía o se les tildaba de “eso está mal”; hoy eso ha cambiado, la gente ya no tiene tanto miedo de hablar. Una estudiante abandonó el curso; le pedí que hablara en portugués y me dijo que tenía vergüenza porque la madre le decía que “hablaba feo”. Todavía hay gente que lo rechaza y dice: “Soy de Uruguay y debo hablar español”, no quiere que el portugués sea parte suya (Paula)

Patricia caracteriza su proceso de desaprendizaje de prácticas punitivas al narrar su tránsito de obediencia acrítica a la autocrítica y corrección de su propia práctica. La noción de discriminación lingüística para la docente le sirvió como marco teórico para resignificar su experiencia en la etapa temprano del profesorado. Su desarrollo en cuanto a su posicionamiento pedagógico busca visibilizar ambas lenguas y promover la agencia del estudiante en el manejo de su repertorio lingüístico, a la vez, que propone desarrollar hablantes con mayor conciencia crítica del lenguaje.

He visto que se ríen cuando alguien dice algo en portugués uruguayo y le dicen: ‘así no se habla, no sabes hablar’ [...] esas cosas y en el sistema educativo, no no no lo recuerdo ahora pero recuerdo un episodio de una docente que me dijo a mí cómo debería actuar al frente cuando me habla en portugués uruguayo o me hablan en español dentro de mi clase en

portugués, solo que ella me dijo: “no, vos tenías que decirle y hacerle hincapié que acá sólo hablamos en portugués”, y yo no tenía la conciencia. No tenía el cómo que, no tenía lo que, es lo que la forma que veo ahora la diversidad lingüística. En ese momento era mi primera práctica era segundo año o sea primera didáctica. Entonces, en ese momento lo vi como que bueno es así porque ella me lo está diciendo y lo hice, pero después de un tiempo, me di cuenta que eso está mal, que eso es discriminación lingüística, y que bueno, tengo que respetar lo que él dijo. Sí, bueno, si es en ese momento es una posibilidad de mostrarle que esa es su forma de hablar que está bien, pero que en otro momento será cobrado. De la otra forma, no más. Pero mostrarles las dos perspectivas y las diferencias para que los estudiantes puedan elegir cómo se quieren comunicar. Esa presión es mala para el estudiante; prefiero que participen, aunque mezclen lenguas. (Patricia)

Elsa propone una implementación de la corrección como práctica más sensible, aunque aún acogida en ideologías de lengua estándar. Ella propone una reivindicación de la corrección “cariñosa” en contraste con una “vergonzosa”. Asimismo, reclama formación docente específica para prevenir y manejar actitudes discriminatorias y fomentar la creación de recursos pedagógicos inclusivos.

He visto docentes muy cerrados que le dicen a un niño: “Eso es vergonzoso”. Planteo que el programa debería prepararnos para evitar esas actitudes. Para mí no resta puntos si el alumno mezcla; lo corrijo cariñosamente: “Mirá, esta palabra en español la escribimos así (Elsa)

Las tres narrativas muestran cómo la agencia individual puede subvertir la norma escolar monoglósica y dar paso a negociaciones orientadas a un paradigma de justicia lingüística. No obstante, aún se observa la necesidad de políticas y programa de apoyo dentro de la formación docente que apoyen estas prácticas.

#### ***4.3.5 Presencia o ausencia de protección hacia la variedad de contacto***

El reconocimiento y la estigmatización de la variedad de contacto fue un eje de tensión constante a lo largo de todas las narrativas. Se evidencian prácticas de protección

que legitiman la mezcla como puente pedagógico y recurso identitario, específicamente en las narrativas de Patricia y Paula.

Creo que mezclar lenguas es positivo; cuando los estudiantes no entienden, tu soporte es la otra lengua y ahí les explicas. Prefiero no exigir que hablen sólo en portugués; se cohíben, no participan y hasta quieren dejar de estudiar (Patricia)

Eso lo veo como si, como un proceso, como que ayuda, ayuda mucho, porque no es lo mismo que tengas el pensamiento solamente en español, digamos, y tentar pasar eso para el portugués de lo que ya tenés una base, que sería como el portuñol. Entonces como que hay palabras que hablan correcto. Entonces terminar la [fra-] oración, o sea, formar toda la oración en portugués es más fácil de lo que si la vas a traducir completa, digamos (Paula)

Estos ejemplos responden a un eje de valor ético-afectivo del repertorio híbrido. La agencia docente se presenta como micro-protección ante discriminación sociolingüística estructural. Patricia, por ejemplo, evidencia un acto de resistencia explícita al priorizar la comodidad de los estudiantes sobre su propia evaluación como docente en formación. Paola, en su narrativa, insiste en la necesidad de resignificar la identidad cultural por medio del respeto y la aceptación. Emilia, por otra parte, aunque en menor escala en términos del posible efecto como acto de reparación, admite la presencia del portugués como recurso instruccional en su aula de español, posiblemente como herramienta de apoyo para aumentar accesibilidad y comprensión.

Le dije a la docente: ‘Si me bajan la nota porque los estudiantes se comunican en español, lo aceptaré, pero necesito que se sientan cómodos’ (Patricia)

Yo les dije: “Ustedes tienen que valorizar la identidad cultural que tienen”  
Me parece importante mostrar y demostrar que tenemos que recibir respeto y aceptarnos (Paola)

Pedí comparar el alfabeto portugués-español; celebré que presentarán la palabra *saudade* para mostrar la riqueza fronteriza (Emilia)

En contraste, la ausencia de prácticas de protección o rechazo explícito también fue documentada en las narrativas. Adicionalmente, a las prácticas de prohibición y vigilancia, ya discutidas en este capítulo, valdría la pena elaborar más en ejemplos que retraten las opiniones de las docentes en cuanto a las acciones institucionales a nivel nacional.

En la portada de Segundas Lenguas se exalta un poco más al inglés que a los otros idiomas, lo que muestra que todavía falta promoción real para el portugués. (Patricia)

Los módulos deberían ser elaborados por profesores de la frontera; allí no aparece el portuñol. (Priscila)

Patricia reclama una falta de representación equitativa del portugués en las campañas publicitarias del programa de segundas lenguas en comparación con el inglés, mientras que Priscila denuncia la total ausencia de la variedad de contacto en el currículo oficial y demanda mayor participación y representación de profesionales especializados en la región fronteriza como posible estrategia para atender su denuncia.

Entre los retos que enfrentan como docentes de portugués, Patricia también reflexionó sobre los desafíos particulares a la hora de enseñar el portugués como lengua de herencia en la región fronteriza y su efecto en el retraimiento o deserción. De nuevo, se evidencia un llamado a un apoyo diferenciado para hablantes de herencia.

Las personas entienden, sí, y el pero no todas se comunican efectivamente, o sea, tienen poca proficiencia en la lengua de lectura, escritura y oralidad todo el tiempo. Entonces, yo considero que es un reto constante, porque los chiquilines, muchas veces con ellos, consideran que saben muchísimo.

Y saben todo porque los adolescentes son así y sigan. Y creen que lo saben todo. Y cuando empiezan a estudiar también, muchas veces se desaniman, entonces también no es tan fácil como la gente porque se desaniman, ven que no hay. “Yo no hablo nada acerca de lo que usted dice, Profe.” No sé digan así, yo dije, pero siempre les digo ustedes van a llegar, vamos a trabajar para eso, pero ellos ya se muchas veces se desmotivan porque no tiene nada que ver como hablan, ellos informalmente y ya muchas veces no quieren ir entonces eso también es un reto de que tenemos que siempre estar ahí pendiente de ellos y bueno, estimulándolos (Patricia)

Emilia junto con Elías también puntualizan desafíos que podrían estar frenando la protección de la variedad de contacto vinculados a las limitaciones lingüísticas de los propios docentes, particularmente en el caso de que no tengan acceso al repertorio híbrido.

Yo espero seguir enseñando español y aprendiendo. Por eso es mi meta. No me puedo poner en el lugar cuando se puede hacer esa comparación con el español, me gustaría al enseñar español, poder en ocasiones hacer esa comparación con el portugués el tema es que no tengo las herramientas. Creo que alguien aún hablante nativo de portuñol, al menos o que haya vivido la frontera, aunque hable portuñol, probablemente conozca el término en portugués y pueda hacer, naturalmente, esa comparación muchas veces los alumnos dicen cosas en portugués, y si las identificás sabes, cómo se escriben y puedes corregir (Emilia)

[El uso del portuñol por parte de los estudiantes] lo manejaba con total tranquilidad y bueno veía y cuando llevaba las producciones de ellos corregidas, por ejemplo, cuando tenía que corregir trabajos no era, algo, que bueno, que, capaz que si tuviese el grupo en Tacuarembó bueno está por qué escribiste de esta manera. Y siendo que sabes que nosotros utilizamos el español, la predominancia del español, nosotros nos comunicamos en el 99 por 100 de los contextos que nosotros nos insertamos nos comunicamos en el país. Acá, en Rivera es distinto, pero yo ya venía con esa conciencia que ellos de alguna manera iban a reflejar o en algún momento van a reflejar ese contacto, esa mixtura en sus trabajos, pero sí lo trabajé con mucha tranquilidad porque sabía que me estaba exponiendo a bueno a eso (Elías)

Emilia reconoce abiertamente que, aun deseando legitimar comparaciones, su falta de acceso al repertorio no le permite capitalizar en la mezcla de lenguas como recurso pedagógico. Su inseguridad para nombrar, entender o explicar términos lusófonos hace que dependa de alguien para mediar—como se observa en el ejemplo del bachillerato binacional. Esta brecha convierte una integración translingüe en un recurso esporádico, no sistemático, por ende, reforzando la enseñanza monolingüe.

Por su lado, Elías describe su estrategia de corrección consciente, pero superficial ya que describe un nivel de reconocimiento de las prácticas híbridas de sus estudiantes, y diferencia sus estrategias a las de Tacuarembó, pero no ofrece estrategias de escritura que incorporen los repertorios híbridos. A su vez, su actuación ante su exposición “al restante 1%”—según su percepción de la distribución del español en el país—muestra una actuación que, a pesar de que reconoce los rasgos de la comunidad fronteriza, resulta reaccionaria y no se traduce en estrategias de protección.

El resultado, entonces, es un cuadro de protección débil y dependiente del capital lingüístico-educativo individual, agencia y conciencia crítica del lenguaje. Ante la falta de un capital lingüístico que guíe comparaciones o integre la hibridez, la solución empleada por los docentes es restringir la mezcla o corregirla de forma aislada. Ante este cuadro, la implementación de propuestas híbridas o translingües aún debe superar obstáculos importantes en cuanto a una falta de formación didáctica específica, materiales contextualizados y localmente relevantes y la erradicación de la brecha entre el ideal de inclusión y práctica real.

#### **4.3.6 Tratamiento de la variedad de contacto: identidad, utilidad y normatividad**

El análisis del tratamiento hacia la variedad de contacto por parte de las docentes de ambos programas arrojó hallazgos bastante diversos desde la preferencia en su denominación hasta las caracterización y descripciones. En el programa de portugués, las denominaciones se debaten entre portuñol y portugués uruguayo o portugués de Uruguay. Cuando lo contrastan con el español y el portugués estándar se diferencia como tercer sistema, en el caso de Paula, “una nueva lengua”.

El portugués, con mi esposo. Mi esposo habla portuñol, o sea, el portugués uruguayo (Patricia)

[...] en algún momento en portugués del Uruguay yo los entiendo, pero, utilizo alguna palabra para que ellos puedan comprender algo que no logro explicarles en portugués [estándar] (Patricia)

una cosa es el portuñol y otra el portugués bien escrito, bien hablado; esa mezcla deja en desventaja. Mi objetivo es que ellos sepan diferenciar cuál palabra hace parte del portuñol y cuál del portugués, sin que vean el portuñol como algo malo (Priscila)

No que esté mal el portuñol, pero sí saber diferenciarlo (Pamela)

para nosotros que vivimos en frontera, esta nueva lengua portuñol facilitó la comunicación. Espero que mis alumnos sepan hablar bien el portugués sin dejar su portuñol porque forma parte de ellos (Paula)

Mientras que, por otro lado, las docentes del programa de español, algunas no le otorgan la denominación de lengua y optan por enfatizar su condición de mezcla o explícitamente le niegan la denominación idioma. En contraste con las docentes de portugués, las docentes de español muestran un mayor apego a la normatividad y renuencia a prácticas híbridas.

cuando alguien habla portuñol sabemos que es un invento, porque no existe en ninguna de las dos lenguas (Elsa)

no lo considero una lengua; es algo que nos aproxima, pero es importante saber marcar la distinción entre español, portugués y portuñol (Esther)

me cuesta diferenciar portuñol de portugués; lo uso como sinónimo dialectal (Emilia)

eso es un producto de esa mistura (Elías)

para ellos el portuñol es un idioma, entonces tenés que llevarlos a entender por qué no es un idioma (Elena)

En cuanto a las descripciones de tipo lingüístico-estructural, algunas docentes resaltan la composición híbrida de la variedad de contacto como rasgo definitorio. Patricia le otorga cierta independencia, mientras que Priscila insiste en caracterizarla como “informal y vulgar” ya que para ella es importante que el estudiantado logre diferenciar entre las variedades en contacto. Priscila y Elías resaltan diferencias fonético-prosódicas. Para Paula facilita la comunicación y sirve como “paso” para llegar al portugués normativo. En el programa de español, Edith percibe gradientes en función del nivel de ruralidad dentro del mismo departamento fronterizo. Elena lo distancia a nivel léxico y le concede el rol identitario e indica que adopta un postura de defensa.

el portugués del Uruguay tiene base del portugués brasileiro, pero hay palabras que se juntan del español; entonces crean palabras nuevas. O sea, existen palabras nuevas con esos dos [idiomas] (Patricia)

para mí el portuñol es la mezcla del español con el portugués [...] la gente lo lleva a algo más informal, tal vez vulgar. Siento más el cambio del portuñol; te cambia la voz...estás hablando portugués bien y decís una palabra mezcla, hasta la fonética te cambia. (Priscila)

Y en cuanto al habla, no sabría decirte para la pronunciación no sabría decirte con certeza si hay una diferencia, porque es tan cercano a la pronunciación de algunas palabras con el portugués propio de Brasil con

el portuñol qué y yo como hablante de español que no sabría decirte si esta la diferencia la pronunciación. Capaz que hay que tener un oído muy fino como para darte cuenta de esas diferencias (Elías)

ayuda como paso: ya tienen base y formar la oración completa en portugués es más fácil. Identifico el portuñol por el tono: parece que todos hablan igual y es totalmente informal. Entre ellos, unos se quedan en español; otros hablan en portugués y en portuñol, según contexto (Paula)

bueno, ya hace tantos años que estoy acá que ya no me hace ruido. Cuando yo vine dije “¡Ay, ¡qué horrible, ¡qué mal que habla!”. ahora no me llama la atención, pero me ha pasado que hay gente del interior del departamento que habla un portuñol muy cerrado y no les entiendo nada (Edith)

si entendés el español, si entendés el portugués, vos lo vas a entender con algunas palabras que te van a costar un poquito, que donde tengas que capaz que ver alguna referencia, ver el símbolo, ver a qué te referís, porque como que no es que no tengan el mismo significado en ninguno de los dos idiomas. Pero lo defiendo. El portuñol. Digo, ta, es nuestro. La gente se acostumbró a hablar así, habla así y hay que aceptarlo. Y bueno. (Elena)

En términos de valoraciones y funciones pragmático-identitarias, en el programa de español, Elsa resalta la función pragmática y afectiva, lo usa para demostrar confianza. Para Emilia la relación con la identidad fronteriza es inherente. Elías reconoce respeto e identidad colectiva debido a procesos de apropiación.

con una persona sin mucha intimidad jamás le voy a decir algo en portuñol, para mí es cuestión de confianza (Elsa)

defender el portuñol es defender la identidad fronteriza (Emilia)

veo que hay como un respeto hacia el portuñol. La gente se ha apropiado, se nota que hay una propiedad de la lengua, una identidad significa eso: la cultura lingüística de los hablante, el vivir en departamento fronterizo no condiciona ni supone menor prestigio (Elías)

Como recurso pedagógico, Patricia y Elsa reconocen un uso puntual para aclarar o generar confianza en determinadas situaciones dentro del escenario escolar.

pero yo considero que [el portuñol] puede servir para algunas determinadas situaciones, entonces lo utilizo (Patricia)

cuando uso portuñol transmite más confianza (Elsa)

Para Pamela es crucial que los estudiantes sepan diferenciar entre las variedades lo que exige una expectativa de uso aislada, o al menos, una distinción clara entre las variedades. La observación de Paola, en este sentido, sobre las reglas a pesar de caracterizarlo como mezcla, apunta a esta normas de separación discreta, no continúa, dentro del repertorio híbrido.

enseñarles otro idioma, o sea, que sepan bien cuál es el portugués, cuál es el español y cuál es el portuñol (Pamela)

muchos dicen que es la mezcla del español con el portugués, pero tiene reglas (Paola)

En otros casos, como Esther, muestran un reconocimiento como fenómeno social pero no como recurso pedagógico legítimo. Edith enfatiza la falta de grafía oficial, evidenciando nuevamente la tensión modal entre oralidad y escritura.

Los proyectos que impulsan la defensa del portuñol son importantes porque reconocen la frontera. Pero no promovería que los estudiantes escriban en portuñol (Esther)

Hay un docente que hace trabajos en portuñol. Tienen un taller los sábados, pero el portuñol no tiene grafía. Cada uno lo realiza desde su óptica personal (Edith)

Entre los programas, existe una tendencia en el profesorado de portugués a valorar la variedad de contacto como puente didáctico, pero trazando clara la meta pedagógica del portugués estándar, mientras que, en el programa de español, aunque si aparece la defensa identitaria con varias reservas para el aula formal, hay un mayor énfasis en

preservar la norma española. El tratamiento de la variedad de contacto, al igual que el análisis de los hallazgos de las entrevistas y de la evidencia documental, muestra una ambivalencia donde aparentemente la misma variedad de contacto sirve simultáneamente puente, identidad y amenaza normativa. Las diferencias de los hallazgos entre los programas además invitan a un dialogo inter-programático para una política coherente y cohesiva en la región fronteriza.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Este capítulo presenta las conclusiones principales de la investigación por variedad lingüística estándar. En estas mismas conclusiones se insertan las ideologías relevantes para su contextualización. Luego, se contestan de forma breve las preguntas de investigación. La segunda sección problematiza las limitaciones del estudio y establece futuras líneas de investigación. En esta segunda sección, también se comenta sobre el impacto del uso de herramientas digitales, en este estudio, tanto sus beneficios como desafíos e implicaciones. Por último, se detallan las implicaciones pedagógicas y algunas aplicaciones prácticas para el activismo lingüístico.

#### 5.1 Conclusiones principales

Esta sección inicial expone los hallazgos principales del estudio en relación con las variedades lingüísticas estándar, articulados a través del esquema de codificación de las ideologías lingüísticas.

##### 5.1.1 *Español*

Entre las conclusiones de las actitudes lingüísticas hacia el español basado exclusivamente en la evidencia escrita—datos cuantitativos—, se observa un predominio de actitudes altamente favorables hacia el español. La conexión entre el español y la identidad en la muestra arrojó un 95% de identificación, paralelo al porcentaje de la importancia de hacer uso como hablante nativo—ideología de la lengua estándar. Esto se asemeja con resultados previos (Bertolotti & Coll, 2014; Waltermire, 2012; Zayas-Colón, 2024). No obstante, el nivel de identificación con la cultura hispanohablante fue el más

bajo del bloque con un 85%. En un contexto multilingüe, la afiliación a un cultural de manera exclusiva o explícita resulta un poco difusa, considerando el contexto sociolingüístico que navegan las docentes. Gutiérrez Bottaro (2017) evidenció una actitud positiva hacia prácticas híbridas en este contexto, lo que podría ser una posible explicación para el nivel de identificación menor con la cultura hispanohablante frente a los otros ítems que se relacionan más con la performatividad individual o reconocimiento externo. Es decir, este ítem que corresponde al nivel de identificación como miembro de esta comunidad específica y refleja un nivel de identificación menor representa una brecha en la identidad cultural para las docentes.

Esta persistencia en la ideología monoglósica, específicamente hacia la lengua estándar, también se ve reflejada en los hallazgos de la evidencia documental. Estos hallazgos sitúan al español, principalmente al normativo, como referencia principal e indispensable en el contexto educativo uruguayo. La planificación lingüística refuerza al español como la lengua mayoritaria. García de los Santos (2014), en su análisis de actitudes lingüísticas con una muestra de 400 informantes—aunque el 98% nacidos en Montevideo—demostró cómo se mantienen de forma sólida actitudes negativas hacia el español del norte del país. La autora calcula un 30% de rechazo al habla del norte del país por razones de contacto con Brasil.

La regulación de su uso planteada en la documentación, especialmente en función de su modalidad escrita, subraya la priorización de la lengua estándar. En este sentido, el español sigue siendo un eje transversal (ANEP, 2019), mientras que las variedades locales no estándares solo se emplean para “reflexión metalingüística”, no como recurso instruccional legítimo. El hecho de que una rama completa de la DPL se dedique

exclusivamente a la enseñanza del español es otro ejemplo de este eje transversal en el sistema educativo.

Por otro lado, en la evidencia conversacional, el español también se mantiene como núcleo de identidad uruguaya, para algunas docentes la identidad uruguaya implica inherentemente dominar el español estándar. De manera similar, los hallazgos bajo el principio territorial se relacionan con la ideología una lengua–una nación. Este código fue tan productivo que se presentó el concepto emergente fono-etiqueta. Una fono-etiqueta se presenta como un conjunto de rasgos fonéticos, prosódicos, léxico pragmáticos y gramaticales, que, al ser percibidos por los interlocutores, indexa de inmediato la procedencia territorial de un hablante. Se convierte de esta manera en una especie de documento audible. En este sentido, este proceso de indexicalización podría habilitar o restringir la circulación social y simbólica de los hablantes, en este caso, tanto en la región fronteriza como en el resto de Uruguay.

La fono-etiqueta explica cómo ciertos rasgos se convierten en indicadores de “riverensidad”, según relatan Paula, Priscila y Edith. De este modo, la fono-etiqueta opera como credencial móvil y presenta una herramienta analítica para rastrear cómo las ideologías se materializan en la interacción. También presenta una herramienta analítica para examinar cómo las ideologías de autenticidad son negociadas en tiempo real. Los dominios de uso también confirmaron al español como lengua de instrucción legítima y cómo lengua de prestigio. Asimismo, se conceptualiza, la corrección lingüística, como capital simbólico indispensable en el escenario académico laboral. En términos de las conductas, resulta muy interesante el uso de producciones híbridas como las de Severo como contra-modelo para reforzar la norma.

### 5.1.2 *Portugués*

Las actitudes hacia el portugués fueron más heterogéneas y considerablemente moderadas en contraste con el caso del español. En la evidencia escrita, se detectó un impacto en función del programa al que pertenecen las docentes. Las docentes de portugués alcanzaron entre 67-83% de nivel de identificación en todos los ítems, frente a las de español que no superan el 42%. Preliminarmente, la trayectoria formativa parece incidir directamente en el nivel de identificación de la lengua. Sin embargo, se pudo reconocer una identidad lingüística menos consolidada ya que los niveles de identificación en el ítem 1—el cual obtuvo 95% en el caso del español—mostró un 59% global (39% en el programa de español y 83% en el programa de portugués). Gutiérrez Bottaro (2017) registra como aun se identifican narrativas cargadas de estigma hacia el portugués, pero aún así resulta funcional en el discurso de diferenciación de la identidad fronteriza.

El apego a la normatividad también resultó considerablemente mejor, sugiriendo una mayor flexibilidad tanto en su práctica como hablantes como en su práctica como docentes, resultados que concuerdan con el estudio piloto (Zayas-Colón, 2024). También podría sugerir un desapego, o al menos cuestionamiento, de la norma brasileña urbana. En cuanto al nivel de identificación con la cultura lusohablante, la exposición curricular parece potencializar una afiliación simbólica, ya que el programa de portugués supera al programa de español por casi un 50%.

En cuanto a la evidencia documental, se evidencia de igual modo, un apego a la normatividad por medio de la ideología de lengua estándar a través de la imposición del portugués brasileño urbano como única variedad legítima como lengua de instrucción. En

el discurso de la DPL, no quedan muchos espacios indefinidos para la interpretación en cuanto al portugués estándar como única como lengua meta. El rol de cualquier otra variedad que diste de esta norma solo se permite como andamiaje. Este posicionamiento se ve materializada en los instrumentos de evaluación como el CELPE-Bras.

Al insistir en la valoración del portugués como lengua de comunicación regional, se subraya que su valoración radica en su rentabilidad en el marco regional más que por un arraigo local. Esta insistencia se vincula claramente con ideologías heteroglósicas que se circunscriben a procesos de mercantilización y commodificación de las lenguas.

Albertoni (2018, 2019) ya hacía advertencia de estos procesos. No obstante, de la evidencia documental, posiblemente, el hallazgo más significativo es la falta de cohesión en términos de la denominación de las variedades relacionadas al portugués y sus acciones curriculares al respecto. Se denomina y caracteriza de manera muy sucinta un portugués del Uruguay, denominación utilizada en la lista de posibles lenguas maternas a nivel nacional, pero todos los esfuerzos pedagógicos se dirigen a la variedad estándar brasileña. Las diferentes denominaciones aparentan tener un uso intercambiable en la documentación, pero en la implementación no se traduce a prácticas flexibles.

Tanto el enfoque en el portugués estándar como la falta de denominación consistente se comprueban en las actitudes lingüísticas hacia el portugués en los hallazgos de la evidencia conversacional. En las narrativas de las docentes, existe un valor simbólico como recurso regional y económico (ej. empleos, estudios y trabajos en Brasil, lazos afectivos). Este ideologema *normativo* fundamenta la lógica de muchas docentes al establecer como su meta pedagógica lograr que los estudiantes hagan un uso aislado de sus repertorios, es decir, una expectativa de comportamiento lingüístico

monoglósico. A pesar, de estas narrativas complejas hacia el portugués, discursivamente, se ubica como elemento identificador de la experiencia fronteriza, pero fuera de este contexto no parecería ocupar un rol significativo en el contexto uruguayo.

El principio territorial, por su parte, también fue un código muy productivo en la examinación del portugués. Se evidenció una percepción de uso más flexible principalmente por el movimiento cotidiano entre las ciudades, lo que, según las narrativas, admite la alternancia. También se destaca cómo el tratamiento del portugués en el contexto educativo montevideano dista del local. Algunas docentes hacen hincapié en estas diferencias basadas en su condición de hablantes de herencia—señalan una mayor dificultad percibida en la producción oral para los docentes montevideanos.

De manera similar, también se identificaron algunas flexibilizaciones de la expectativa de comportamiento monoglósico bajo el ideograma *normativo* en su mayoría basadas en variables afectivas o en función de accesibilidad. Se identificaron las cuatro prácticas de manejo de multilingüismo (prohibición, vigilancia, consentimiento y promoción simbólica), aunque en la mayoría de los casos las docentes se referían al tratamiento de la variedad de contacto. El uso de portugués, en todo caso, se enfrenta a estrategias entre la prohibición o consentimiento en el aula de español. El empleo de la estrategia de prohibición aumenta significativamente durante observaciones externas (ej., inspectores, docentes adscriptas, profesores universitarios).

## **5.2 Conclusiones integradoras (preguntas de investigación)**

El objetivo principal de la investigación era analizar las actitudes lingüísticas de las docentes en formación hacia el español, el portugués y la variedad de contacto integrando en el análisis las políticas lingüísticas actuales y las ideologías lingüísticas como

constructo teórico. Los hallazgos confirman que las ideologías lingüísticas sustentan de manera directa las lógicas o suposiciones de las actitudes lingüísticas de las docentes. Las ideologías monoglósicas impuestas a través de la planificación lingüística les exigen a las docentes una negociación constante entre ideologemas hegemónicos, metas institucionales, identidad y realidad sociolingüística.

Las ideologías heteroglósicas, por otro lado, si bien permiten un mayor grado de admisión de prácticas híbridas no necesariamente se traduce a posicionamientos críticos. Las ideologías heteroglósicas relacionadas con la comodificación y la instrumentalización son las principales que sustentan las narrativas en la revaloración del portugués en el contexto fronterizo. De modo que, el portugués es valorado siempre y cuando se asemeje al estándar brasileño, lo que continúa vulnerando prácticas híbridas locales–y, por tanto, colocando en desventaja educativa a sus usuarios. Estas valoraciones atentan contra el mantenimiento de la variedad de contacto y genera actitudes lingüísticas conflictivas.

Las ideologías heteroglósicas, en contraste, vinculadas con la resistencia y justicia lingüística facilitan el ejercicio de la agencia por parte de las docentes que muestran cuestionamientos ante postulados monoglósicos. Las narrativas revelan un campo de tensión donde la protección de la variedad de contacto se ejerce, principalmente, a nivel micro. Cobra sentido la aceptación de la hibridez cuando esta se articula dentro de un discurso de identidad fronteriza; no obstante, se vulnera frente a la comodificación y lógica evaluativa centrada en la corrección e instrumentos con baja pertinencia sociolingüística. En última instancia, el reconocimiento junto con un plan de implementación y una política de cumplimiento de la variedad de contacto como recurso

pedagógico y no como interferencia continúa siendo el núcleo-pilar faltante en la política lingüístico-educativa para poder crear y resignificar lógicas que permitan mayores prácticas de protección y legitimación hacia las prácticas de comunidades históricamente marginadas.

En cuanto a las tres preguntas específicas que nacen a partir de la transversal, abajo se presentan respuestas breves de manera individual.

*¿Qué factores subyacen en las narrativas de las docentes en formación para justificar estrategias de manejo del multilingüismo?*

Las ideologías lingüísticas son el factor fundamental en las narrativas de las docentes a la hora de justificar sus estrategias de manejo del multilingüismo. Las jerarquías de prestigio continúan teniendo una vigencia innegable en las estrategias pedagógicas que privilegian el uso lingüístico normativo. El capital cultural asociado con las prácticas como “hablante nativo” opera como parámetro de legitimidad y autoridad. Asimismo, los ideogramas monoglósicos reproducen la concepción de la escritura como modalidad superior frente a la oralidad y como punto de quiebre no negociable a la hora de emplear prácticas híbridas.

El repertorio lingüístico individual también mostró condicionar el nivel de comodidad para permitir o inhibir el empleo de prácticas híbridas en el aula. Las docentes que no fueron socializadas en la región fronteriza muestran un mayor desapego en cuanto a la integración de prácticas híbridas como recurso legítimo pedagógico. Su incorporación, cuando ocurre, responde a preocupaciones afectivas, de comprensión o de accesibilidad. Sin embargo, este hallazgo no es absoluto ya que docentes que fueron socializadas en la frontera evidenciaron, que, en su caso, el nivel de identificación con las lenguas y la

percepción de prestigio externo resulta ser más prevalente a la hora de la toma de decisiones pedagógicas. Independientemente, las biografías lingüísticas influyen en la tolerancia y nivel de apego o rechazo hacia las prácticas híbridas.

Las condiciones institucionales juegan un rol clave en las estrategias de manejo del multilingüismo. Por ejemplo, las visitas de docentes adscriptoras o inspectores generan una presión performativa que aumenta el empleo de las estrategias de prohibición y vigilancia. Por otro lado, eventos extracurriculares aparentan presentar oportunidades de promoción simbólica como legitimación temporera y condicionada. Por otro lado, la necesidad de asegurar comprensión y participación favorece el consentimiento de prácticas híbridas, aunque, en la mayoría de los casos, solo como andamiaje. En este sentido, muchas de las docentes, optan por prácticas correctivas que no necesariamente, según sus intenciones, mantienen la normatividad, pero sin desalentar la producción de prácticas híbridas.

La modalidad también resultó ser un punto de quiebre notable en las narrativas ante las estrategias de manejo del multilingüismo. La modalidad escrita exige, según las docentes, un mayor nivel de rigidez y apego a la normatividad frente a la oralidad lo que hace que se empleen estrategias de corrección estrictas. Asimismo, la ausencia de normativas que regulen la variedad de contacto refuerza los discursos de deslegitimización, permitiendo así el uso, por ejemplo, de textos de Severo como contraejemplos en el aula a pesar de ser en sí mismos una contradicción ante la clasificación de la variedad de contacto como ágrafa. La falta de una estructura reguladora posibilita que las docentes no validen esta práctica y en algunos casos, la describan como “algo personal” e “individual”.

En términos de las respuestas ante discriminación lingüística, los argumentos afectivos fueron los prevalentes en las narrativas. Las experiencias relacionadas con el miedo, la vergüenza o la ansiedad ante la burla de pares o desventaja académico-laboral organizan la lógica para implementar la instrucción enfocada en la norma, aumentando así el sesgo de la comunidad de hablantes de herencia. Esto al costo de generar actitudes conflictivas y reproducir la exclusión incluyente que se muestra en los discursos institucionales.

*¿Cómo se reflejan los discursos institucionales sobre la diversidad lingüística en las narrativas de las docentes en formación?*

El concepto más transversal en el discurso institucional es la práctica de exclusión incluyente. Es decir, retóricamente la diversidad lingüística es reconocida, valorada y celebrada pero siempre sujeta a cambio y condicionada a su valor en el mercado lingüístico. Se observa entonces, cómo se continúa poniendo en riesgo a la sostenibilidad de las variedades locales a pesar de que el discurso se posiciona desde una perspectiva crítica de justicia lingüística. En síntesis, el análisis del discurso en la documentación de política lingüística muestra la complejidad estructural que presenta este proceso de regulación lingüístico-educativa y cómo responde a intereses ideológicos, económicos y políticos. La narrativa en la documentación, aunque en ocasiones discursivamente inclusiva, no escapa a la lógica del mercado lingüístico ni a ideologías monoglólicas, aun reconociendo lo nociva que han sido estas últimas para comunidades de habla minoritarias y fronterizas en el país.

Esta exclusión incluyente se ve reflejada en las narrativas de las docentes al estas evidenciar constantes focos de tensión entre normatividad y realidad sociolingüística. Las

evaluaciones espontáneas de las docentes funcionan, en este sentido, como termómetro de la aceptación, negociación o rechazo de los valores que la política lingüística pretende legitimar. En el momento en que los juicios reproducen las jerarquías promovidas por los discursos institucionales, se evidencia una eficacia ideológica. Por otro lado, en los mínimos casos en los que se cuestionan, se detectan focos de resistencia o reinterpretación.

Esos focos de resistencia o reinterpretación se fundamentan, principalmente, en procesos de autocrítica y resignificación. Esos motivan virajes hacia prácticas más inclusivas. Por otro lado, una preocupación ética por el bienestar y la agencia del estudiantado en cuanto a emergentes bilingües o hablantes de herencia también parece, al menos, presentar un punto de controversia a la hora de implementar de manera crítica los discursos institucionales.

*¿Cómo abordan las docentes la variedad de contacto y qué factores impactan su preferencia en la denominación y caracterización en cuanto a variedad lingüística no estándar?*

García de los Santos (2014) insiste en la estigmatización evidente por parte de informantes montevideanos ante prácticas lingüísticas híbridas. Esta estigmatización, a pesar de que discursivamente se condena, en los hallazgos de la evidencia documental se demuestra institucionalmente que se reproduce por medio de las expectativas de pedagógicas monoglósicas basadas en ideologías tales como una lengua-una nación, lengua estándar y monolingüismo normativo. Se continúa legitimando las variedades estándares y censurando del espacio educativo a las prácticas híbridas.

Las narrativas de las docentes reproducen la falta de consenso en la denominación que también se refleja en la documentación de la DPL. Sin embargo, las docentes relacionan con la denominación portuñol/portunhol una carga popular o estigmatizante que resalta la mezcla de la práctica lingüística como un aspecto no necesariamente positivo; mientras que otras docentes optan por portugués del Uruguay como un intento de legitimación, aunque en la práctica parecería ser la misma variedad. También resulta importante señalar que algunas docentes indicaron una especie de continuo dialectal con micro-variantes en función de nivel de ruralidad (Rivera vs. Vichadero) o departamento fronterizo (ej. Artigas). El uso de estas denominaciones podría argumentarse que apunta a un sistema autónomo, según algunas de las narrativas de las docentes. Aunque otras, especialmente en el programa de español optaron por un rechazo explícito o negación ante la posibilidad de la consideración de sistema independiente.

Entre las descripciones lingüísticas se destaca, predeciblemente, su composición híbrida. No obstante, algunas docentes señalan diferencias fonéticas, léxicas y prosódicas. En términos de su función pragmática, se destaca, en el programa de español, el uso de la variedad de contacto para generar confianza en contextos informales y se posiciona como aspecto central y diferenciador de la identidad fronteriza. En el programa de portugués, su función pragmática es más compleja. Se destaca su uso como herramienta para facilitar la comunicación en un escenario escolar, pero se concibe como puente de manejo lingüístico o interlengua para llegar a la lengua meta. Esto evidencia una tensión entre identidad y normatividad en ambos programas. La falta de una política común entre los profesorado genera inconsistencias evaluativas y subraya la necesidad de diálogo inter-programático para articular una postura de justicia lingüística cohesiva entre las docentes

que reconozca la variedad de contacto como parte del repertorio escolar sin deslegitimar las normas estándar.

La práctica de emplear la lengua como indicador identitario se fundamenta en la idea de que el lenguaje es una actividad social y esencialmente contextual (Del Valle, 2007a; 2007b). De ahí que, se considere que los patrones lingüísticos personales transmiten la identidad auténtica de quien habla y neutralizan otras pruebas, como lugar de nacimiento, ascendencia, ciudadanía o profesión (Watt & Llamas, 2014). Esta premisa no invalida otras formas identitarias, sino que destaca cómo la comunidad de práctica recurre habitualmente a los usos lingüísticos como marcadores de identidad. Bajo esta óptica, los hallazgos de este estudio muestran, en gran escala, cómo las prácticas lingüísticas siguen siendo una cuestión central en el discurso identitario de este contexto fronterizo y por tanto fuente de tensión en escenarios educativos.

Por otro lado, el impacto del mercado lingüístico resulta evidencia tanto en los discursos institucionales como las narrativas de las docentes. La mercantilización de las lenguas y su efecto en la planificación y política lingüística presentan un fenómeno que amerita aún más exploración desde una perspectiva aplicada para poder continuar examinando críticamente su efecto en las estrategias pedagógicas y en el mantenimiento de prácticas locales.

### **5.3 Limitaciones y proyecciones futuras**

En cuanto a diseño, a pesar de que el estudio incorpora un diseño multisitio dado que las mismas participantes navegan diferentes espacios educativos, todos esos espacios están ubicados en Rivera. Esto supone una limitación en el diseño y alcance geográfico, ya que los resultados no podrían extenderse a otros departamentos o al lado brasileño, por

ejemplo. Atendiendo, precisamente, esta primera limitación de diseño, una proyección futura sería incluir escenarios escolares binacionales, brasileños o de otros departamentos fronterizos en el análisis para poder extender los hallazgos e identificar patrones entre diversos escenarios nacionales.

Respecto a las características de la muestra, su tamaño y composición fueron limitados. Al ser reclutadas por muestreo intencional, el tamaño de la muestra se limitó a la disponibilidad del estudiantado activo y dispuesto a participar en el estudio. Es importante subrayar que todas las estudiantes que cursaron la práctica docente durante el trabajo de campo aceptaron participar, lo que, en mayor o menor escala, incrementa la validez en cuanto a la correspondencia con la matrícula de los profesorados respectivamente. Otro aspecto de la composición de la muestra que puede considerarse una limitación es que solo incluye a las docentes como actores claves en el contexto educativo. Una segunda fase de este proyecto podría incorporar a otros actores tales como estudiantado, profesores universitarios, administradores escolares, inspectores, familias o hasta autoridades de política lingüística para así poder retratar de manera más exhaustiva y profunda las experiencias, creencias, saberes y conductas de cada nivel de agencia. Esta menor diversidad en los actores también conllevó una falta de representatividad sociolingüística, dado a que las trayectorias académicas pueden considerarse bastante similares. Una posible línea de investigación complementaria sería examinar cómo se materializan las ideologías y actitudes lingüísticas en profesorados de otras materias. En esta misma línea, otra consideración futura valiosa sería añadir el profesorado de inglés o el de LSU en el análisis, ya que ambas lenguas que se mencionan con especial atención

en la evidencia documental y están presentes en el paisaje lingüístico fronterizo—aunque en menor escala.

En términos de la diversidad de los tipos de evidencia, también sería interesante integrar más métodos cuantitativos, especialmente si se aumenta la cantidad de participantes. Asimismo, incorporar evidencia audiovisual también se señala como proyección futura, tanto en escenarios de educación terciaria como en los liceos. La propuesta original del proyecto incluía este tipo de evidencia; sin embargo, no hubo consenso por parte de todos los actores claves en los liceos (ej. directores, estudiantado, familias); es decir, si bien todos admitieron las visitas y observaciones participantes, la gran mayoría no accedió a la posibilidad de la videograbación de las aulas. En este sentido, este tipo de evidencia podría ser considerada reveladora a la hora de evaluar el manejo del multilingüismo, ya que se estarían analizando las prácticas en tiempo real durante su implementación y no discursivamente.

Sobre el análisis documental, quedaría como siguiente paso incluir normativas de planificación y política lingüística posteriores al 2019 y continuar su comparación, documentando así su desarrollo y el impacto del mercado lingüístico junto con el alineamiento de las demandas en estas gestiones o nuevos esfuerzos. Resulta de especial interés, como continuidad de este proyecto, particularmente, examinar la evaluación o informe de logros de la DPL en el 2030, posterior a la conclusión del *Proyecto Uruguay Plurilingüe*.

Un sesgo en el rol como investigadora que puede haber influido en los resultados y en el análisis de los hallazgos es precisamente la condición de extranjera y ajena a nivel identitario a este contexto fronterizo. En este sentido, el comportamiento lingüístico

también pudo haberse visto modificado por parte de las docentes durante las interacciones, especialmente durante las interacciones iniciales—paradoja del observador. Esta limitación fue prevista y se manejó compartiendo durante un periodo de tiempo extendido (8 semanas) con las docentes en diferentes contextos sin necesariamente tomar notas o apuntes de los encuentros (ej., aulas y biblioteca en el CeRP, eventos y conferencias institucionales, aulas en los liceos o en CLE), y también apoyándolas con sus tareas de curso como colega, especialmente las tareas de didáctica y diseño instruccional. Esto generó una atmósfera de colaboración, mayor confianza y compañerismo; sin embargo, no descarta en su totalidad la distancia identitaria. Otra medida que se puede tomar en el futuro para estudios de diseño similar, o bien como segundo nivel de triangulación del presente estudio, específicamente durante la etapa de análisis, es involucrar a las participantes por medio de métodos participativos integradores, por ejemplo, un grupo focal interpretativo. Despaigne (2020) defiende que esta clase de métodos promueven una oportunidad para que las partes interesadas o actores claves (re)interpreten los hallazgos preliminares de la investigadora, al mismo tiempo que extienden su validez.

Si bien estas limitaciones no invalidan los hallazgos de estudio, sí establecen posibles líneas de investigación para seguir robusteciendo la evidencia empírica en la examinación de las experiencias en comunidades multilingües como la frontera uruguay-brasileña para así poder desarrollar conocimientos multidisciplinarios más críticos que atiendan estos escenarios de continua negociación lingüística y equipen a las docentes con estrategias y herramientas sostenibles y socialmente sensibles.

### **5.3.1 Comentario sobre el uso de herramientas digitales**

El estudio implementó varias herramientas digitales con la intención tanto de maximizar esfuerzos y recursos como de optimizar procesos durante la investigación. En esta sección, se destacan: (1) Calendly, (2) Simon Says, (3) Google Forms y (4) ATLAS.ti.

El uso de la aplicación Calendly (<https://calendly.com/>) para el manejo de la agenda y disponibilidad tanto de la investigadora como de las participantes facilitó en gran medida la programación de las entrevistas y visitas a los liceos. Más específicamente, funcionó como un punto de encuentro digital colectivo donde, según las opciones predefinidas por la investigadora, las participantes reservaron directamente espacios, a base de sus preferencias y compromisos. Agilizó la comunicación entre las partes interesadas en el estudio al centralizar la logística y minimizar errores y confusiones que pueden surgir durante la calendarización de encuentros de forma manual. Por ende, también redujo la carga administrativa para la investigadora. Similarmente, mejoró la experiencia de las participantes no solo al fomentar su autonomía y flexibilidad para elegir horarios más convenientes de manera individual, sino que también facilitó reprogramaciones a causa de imprevistos. Asimismo, la aplicación permitió automatizar recordatorios tanto para la investigadora como para las participantes.

En segundo lugar, Simon Says (<https://www.simonsaysai.com/>), software de transcripción impulsado por inteligencia artificial, igualmente mostró optimizar la experiencia y esfuerzos de la investigadora al facilitar la transcripción de los audios de las entrevistas y permitir la curación del conjunto de datos cualitativos conversacionales en un mismo interfaz considerablemente intuitivo para quienes sientan familiaridad con

aplicaciones de transcripción. La identificación de hablantes fue altamente precisa y los archivos se mantienen privados ya que el software utiliza únicamente transcripción automática por máquina—esto significa que la confidencialidad de los datos no se ve comprometida. Más específicamente, se pudo editar el audio, revisar y anotar las transcripciones y crear marcas de tiempo automáticamente mientras se editaba—todo en una misma herramienta. Esto resultó en una agilización del proceso de transcripción tanto durante la primera etapa de revisión como en la segunda. Simon Says también permitió la creación de diccionarios personalizados para mejorar la precisión desde la primera revisión. Lemas tales como portuñol, bayano, mistura, riverense, campaña, cia—con sus respectivas mociones de género y número relevantes—fueron entrados adicionalmente como parte de este proyecto en la aplicación. La adaptación y personalización de este diccionario fue especialmente útil para entrevistas en las que una misma participante hacia uso de repertorios o prácticas lingüísticas híbridas ya que se equipó al sistema para identificar estos lemas durante la primera revisión automatizada, agilizando así la segunda revisión manual. Es importante aclarar que esta herramienta de los diccionarios forma parte de las funciones habilitadas por la suscripción pagada. El software también permitió exportar las transcripciones ya curadas en archivos compatibles con ATLAS.ti.

Por otro lado, si bien al uso de *Simon Says* se le atribuye parte de la agilización en el manejo de las transcripciones, en general, se debe subrayar que la mayoría de las inconsistencias entre el audio y texto transcrito que emergieron durante la segunda revisión manual surgieron a partir de prácticas bilingües o alternancia de códigos por parte de las participantes. Este desafío resulta relevante a la hora de implementar este tipo de herramientas digitales en la gestión y análisis de producciones multilingües, al mismo

tiempo que levanta interrogantes sobre los ajustes dialectales que puedan poseer este tipo de herramientas genéricas. Su implementación en este estudio fue complementaria; por ende, aunque se presenta como una herramienta práctica para la gestión y curación de las transcripciones, bajo ningún concepto, se propone como sustitución de la revisión manual, especialmente para investigaciones que se enfoquen en variación sociolingüística, análisis del discurso o iniciativas para la documentación, mantenimiento, defensa o revitalización lingüística.

La tercera herramienta fue implementada durante la fase de recolección y el análisis de datos cuantitativos. El BLP, cuestionario de acceso abierto, provee una plantilla predefinida con las fórmulas para autocodificación mediante la herramienta Google Forms (Gertken et al., 2014). Esto optimizó la visualización de información sociodemográfica y el cálculo de dominancia bilingüe de las participantes (módulos, lenguas individuales y puntuaciones globales). Aunque Gertken et al. (2014) también provee la versión impresa para un cálculo manual, de ser necesario según el contexto del estudio, el empleo de la herramienta de Google optimizó no solo el recogido sino el manejo y el análisis de los datos cuantitativos.

Con respecto al análisis de los datos cualitativos, la última herramienta digital significativa fue el software ATLAS.ti (<https://atlasti.com/>), al cual se tuvo acceso a través de la licencia institucional de Temple University. El interfaz del software no parece necesariamente tan intuitivo; sin embargo, la empresa ofrece entrenamientos en línea en formato de seminarios gratuitos en español e inglés tanto para sistemas operativos Windows como Mac. Resulta predecible que se necesite una cierta curva de aprendizaje inicial para su navegación y maximización de herramientas. Entre los

seminarios gratuitos completados en inglés se destacan “Mastering Grounded Theory Methodology with ATLAS.ti”, “Analyzing coded data in ATLAS.ti”; mientras que en español se destacan “Introducción al ATLAS.ti Mac”, “Revisión de literatura con ATLAS.ti” y “Elaboración del reporte técnico de investigación con ATLAS.ti”. Esos seminarios gratuitos en línea fueron la base para la implementación del software durante la fase piloto. Durante la etapa inicial, fueron factibles, pero, en general, sus fechas son limitadas por lo que no se ajustaban necesariamente a plazos internos de la investigación. Ante este panorama, la investigadora decidió completar una certificación pagada que conllevó un currículo más estructurado y le garantizó apoyo individualizado por parte de una instructora especializada. Esto fue de gran beneficio para comprender mejor las herramientas de análisis del programa en el marco de la presente investigación doctoral.

En cuanto al impacto del ATLAS.ti en el análisis de datos cualitativos, se observó una optimización tanto en la gestión como en la codificación. En primer lugar, permitió almacenar y organizar todos los documentos (ej. evidencia documental, notas de campo, transcripciones revisadas de las entrevistas) en un solo proyecto lo que agiliza la localización de la evidencia. Durante la fase de codificación y curación, una vez ingresados los esquemas de codificación empleados en la evidencia, la navegación entre los códigos en tiempo real facilitó rastrear los extractos más relevantes por categorías, así como identificar y visualizar ciertos códigos que en la práctica se superponían. Sin embargo, para poder maximizar esta herramienta del manejador de códigos, se necesita que los esquemas de codificación sean consistentes y claros desde el inicio, de lo contrario, se obliga a la depuración manual. Es decir, se necesita un protocolo de codificación estricto, aunque también el programa permite hacer codificación in vivo de

resultar relevante. Para el estudio, esta codificación in vivo resultó especialmente favorable en la codificación holística del tratamiento de la variedad de contacto. Aunque no se integran en este manuscrito final, se hizo uso de herramientas de análisis de coocurrencia y densidad de los códigos en el programa para analizar de manera preliminar las patrones de la codificación visualmente. Queda como una posible proyección futura implementar este tipo de herramientas en el análisis e incorporarlos en los reportes finales para lograr una integración de la herramienta digital más significativa.

Otra herramienta beneficiosa del programa son los memos analíticos, una especie de cuaderno de campo digital, que pueden ser anclados a las citas lo que facilitó la reflexión e interacción con el dato en tiempo real por parte de la investigadora. Además de crear un historial de decisiones, son exportables y admiten categorías dentro del programa. Para que esta herramienta sea eficaz, la escritura de las reflexiones, interpretaciones o interrogantes iniciales debe ser temprana y frecuente lo que a su vez aporta al rigor y transparencia en el proceso de codificación cualitativa.

En síntesis, tanto el tiempo invertido para la familiarización con las herramientas como el costo financiero de entrenamientos o licencias de uso—si aplica—son factores determinantes para considerar al contrastar herramientas digitales. La implementación de estas herramientas durante diferentes etapas del estudio—manejo de logística durante la recolección de datos, curación, preparación y análisis de datos—evidencia cómo las herramientas digitales presentan una oportunidad funcional y viable para optimizar la experiencia de investigación para todas las partes interesadas. A su vez, este comentario sobre su uso también muestra ciertas condiciones o desafíos que deben ser tomados en cuenta a la hora de su integración como herramientas de apoyo.

#### **5.4 Implicaciones pedagógicas y aplicaciones prácticas para el activismo lingüístico**

Las implicaciones pedagógicas de este estudio resultan ser muy relevantes y con una validez transferible a otros escenarios multilingües. Los hallazgos muestran cómo resulta fundamental la formación docente desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria. Dicha formación debe estar basada en experiencias transformadoras durante la formación docente que tengan como objetivo problematizar ideologías monoglósicas y promuevan enfoques heteroglósicos que hagan mayor justicia y legitimen prácticas multilingües. Dichos aspectos se consideran trascendentales para poder implementar de manera efectiva una agenda de justicia lingüística y social. De igual modo y para poder conseguir este objetivo, se necesita una planificación lingüística contextualizada que se traduzca en marcos curriculares, estrategias pedagógicas y planes de evaluación que articulen la enseñanza de lenguas desde una perspectiva de justicia lingüística.

El desarrollo y acompañamiento docente resulta, entonces, clave para este cometido. Desde los cursos de didáctica iniciales, se recomienda implementar de manera integrada y explícita el manejo del multilingüismo como constructo teórico-metodológico que les sirva a las docentes como punto de partida para la generación de sus estrategias. Las prácticas reflexivas guiadas en las que las docentes documenten sus estrategias, decisiones y las máximas que las sustentan también resulta una práctica que aportaría al desarrollo de una consciencia más crítica. De igual modo, se recomienda una mayor flexibilidad curricular en función de las experiencias lingüísticas de las docentes y una mayor presencia de metodologías para el tratamiento de lenguas de herencia en el contexto educativo y sus caracterizaciones particulares.

La creación de un protocolo de intervención ante discriminación lingüística en todos sus niveles en el aula resulta urgente en la formación docente en ambos programas. De esta manera, se lograría crear un discurso cohesivo en el contexto escolar que condene este tipo de prácticas discriminatorias. También la implementación de foros de discusión en donde docentes de diferentes materias compartan estrategias inclusivas resulta otro ejemplo concreto para potencializar esta cohesión en los profesorados.

Los planes de avalúo y evaluación en este estudio fueron descritos como significativos a la hora de tomar decisiones pedagógicas en tiempo real. Esto repercute en la necesidad de desarrollar un plan de evaluación lingüística flexible y cultural sensible ante la diversidad sociolingüística de este contexto. De este modo, se recomienda optar por sistemas de evaluación formativa y socioculturalmente sensibles, especialmente en el caso del programa de portugués. Esto con el fin transversal de evitar reproducir jerarquías normativas que deslegitiman el contacto.

La batería de instrumentos de evaluación que se enfocan en la producción escrita, de manera similar, refuerza el desnivel en función de modalidad evidenciado en los hallazgos. Una revisión curricular integradora que revalorice la oralidad en la evaluación formal resulta clave para alcanzar una evaluación más exhaustiva y representativa. De igual modo, integrar textos que admitan la multimodalidad y legitimen la variación lingüística también se identifica como una implicación relevante. También relacionado con los instrumentos de evaluación, el caso del CELPE-Bras es muy notorio en los hallazgos, por lo que sería recomendable optar por el diseño de alguna adaptación nacional que sea reconocida y validada como este certificado internacional en el contexto uruguayo.

La correlación aparente entre instrucción cultural y afiliación identitaria mostrada en el programa del portugués refuerza la necesidad de integrar contenidos instruccionales que incorporen de manera digna las experiencias socioculturales de la región fronteriza en ambos programas. Varias docentes incluso señalan el desfase en términos de la relevancia del material instruccional o módulos del programa con la realidad sociolingüística a la que se enfrentan. Asimismo, proponen mayor involucramiento por parte de profesionales que hayan sido socializados en la región fronteriza en la creación y diseño de estos materiales. La creación de secuencias didácticas que incluyan análisis crítico de textos normativos y portugués literario (ej., Fabián Severo) podría ser un ejemplo concreto de esta implicación pedagógica.

Por último, más directamente relacionado con el activismo lingüístico, el involucramiento comunitario aparenta ser un área de oportunidad que puede ser explorada para aumentar la colaboración entre escuela-comunidad y afianzar lazos de solidaridad. Se podrían implementar, por ejemplo, una especie de redes de familias bilingües como proyecto de extensión para atender la discriminación lingüística desde un enfoque multigeneracional, dado que, según las narrativas, en muchas ocasiones, las políticas lingüísticas domésticas reproducen los discursos institucionales. En síntesis, este estudio provee una base discursiva para el desarrollo de proyectos o campañas locales que continúen defendiendo y protegiendo las prácticas lingüísticas de la frontera.

Al examinar cómo las docentes ejercen su agencia al enfrentarse con la discriminación lingüística, este estudio avanza la comprensión crítica de las comunidades multilingües. Dado que las ideologías lingüísticas moldean las creencias sobre los hablantes al asignar valores sociales a las prácticas lingüísticas (Woolard, 2021), los

hallazgos del estudio se integran en la conversión emergente en la creciente investigación en raciolingüística, que examina el papel del lenguaje en la formación de identidades etnoraciales (Rosa, 2019), al mismo tiempo que llena el vacío en los estudios de raciolingüística fuera de contextos dominados por el inglés. El enfoque en la praxis ilumina estrategias concretas de manejo del multilingüismo en este contexto fronterizo que fomentan o dificultan el desarrollo de la agencia de las docentes y las creencias sobre las comunidades multilingües, mejorando así directamente la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Además, los debates de sociología y antropología son prominentes en la investigación, problematizando definiciones de identidad, ciudadanía y privilegio lingüístico.

La discusión sobre el tratamiento de la variedad de contacto a partir de las narrativas de las docentes, las cuales crean una especie de caracterización discursiva que apunta a la formación de un sistema lingüístico híbrido, también resulta una aportación relevante en el contexto fronterizo. Además de complementar el panorama de estudios previos al incorporar la voz de docentes como foco, amplía el debate sobre percepciones de hibridación y la noción de un multilingüismo dinámico. Del mismo modo, sientan bases para diseñar módulos desde las mismas experiencias del aula. En última instancia, la noción, en menor o mayor de escala, tensiona y enfrenta de manera directa las ideologías monoglósicas, lo que obliga a repensar la construcción de la ciudadanía lingüística en contextos multilingües.

## REFERENCIAS

- Academia Nacional de Letras del Uruguay. (n.d.). Fundación de la Academia: Decreto Ley No. 10.350. (Decreto original emitido el 10 de febrero de 1943; página accedida el 10 de abril de 2025).
- Acevedo F. & Nossar, K. (Eds.). (2018). *Educación y Sociolingüística*. UDELAR/CUR.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (n.d.). Centros de Lenguas Extranjeras. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/cle> (Página accedida el 10 de abril de 2025).
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión De Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicasinguisticas/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion\\_publica.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicasinguisticas/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion_publica.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2013). *Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras: Propuesta Integral para la Educación Pública*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicasinguisticas/proyectos/proyectos%202012-13%20.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2019). *Políticas lingüísticas 2015-2019*. <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-linguisticas>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2021). *Programa de Certificación para Docentes de Lengas Extranjeras en la DEIP*. [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/certificacion\\_leng\\_extr/Programa\\_2021/CERTIFICACION%20REFORMULACION%202021-FINAL.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/certificacion_leng_extr/Programa_2021/CERTIFICACION%20REFORMULACION%202021-FINAL.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024). *Dirección de Políticas Lingüísticas*. CODICEN. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas>

- Albertoni, P. (2016). Donde nace el Tú de la patria: La construcción de la identidad etnolingüística rochense. [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17982/7/1.%20Albertoni%20-%20Donde%20nace%20el%20t%C3%BA%20de%20la%20patria.pdf>
- Albertoni, P. (2018). Autenticidad y patrimonio: El proceso de postulación del portuñol como patrimonio cultural inmaterial. En F. Acevedo & K. Nossar (Eds.), *Educación y sociolingüística* (pp. 179-202). UDELAR/CUR.
- Albertoni, P. (2019). Reivindicaciones glotopolíticas en espacios de tensión: la frontera uruguayo-brasileña. *Glottopol.* (32), 61–75.
- Albertoni, P. (2021). Mercantilización y autenticidad en la frontera uruguayo-brasileña: El portuñol en el siglo XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(2), 410–424.  
<https://doi.org/knvr>
- Alonso, L. E. (2002). Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu. *Revista de Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 111-132.
- Amorós Negre, C., & Baez Damiano, F. (2024). La construcción ideológica del español como lengua común a través del columnismo lingüístico en España (siglos XIX y XX). *Estudios de Lingüística del Español*, 48, 120–141.  
<https://doi.org/10.36950/elies.2024.48.7>
- Anderson, A. (2021). Pragmatism in the context of urban design and tourism: A multidisciplinary study. En A. Pabel, J. Pryce, & A. Anderson (Eds.), *Research paradigm considerations for emerging scholars* (pp. 158–170). Channel View Publications.
- Araújo, O. (2018). *Legislación escolar cronológica*. Forgotten Books. (Trabajo original publicado en 1898).
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta: Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11–24.  
<https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Barrios, G. (1999). Minorías lingüísticas e integración regional: la región fronteriza uruguayo-brasileña. En R. Bein, N. Blaisten, & L. Varela (Eds.), *Políticas lingüísticas para América Latina* (pp. 85-92). Universidad de Buenos Aires.

- Barrios, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: Español, portugués y portuñol fronterizos. En D. Da Hora & R. Marques de Lucena (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 79-103). Idéia/Editora Universitária.
- Barrios, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Letras*. 42, 15–44. <https://doi.org/10.5902/2176148512170>
- Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de c contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En Y. Hipperdinger (Ed.), *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 77-105). Bahía Blanca.
- Barrios, G. (2015). Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza. *Estudios de Lingüística del Español*, 36, pp. 527–557. <https://doi.org/10.36950/elies.2015.36.8700>
- Barrios, G. (2016a). La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los Estados nacionales y la globalización: A propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley N° 18.437) en Uruguay. En E. Arnoux & D. Lauría (Eds.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (pp. 115–132). UNIPE Editorial Universitaria.
- Barrios, G. (2016b). La cuestión del portugués fronterizo durante la dictadura militar uruguaya: informes institucionales e investigación lingüística. En F. Acevedo, K. Nossar, & P. Viera (Eds.), *Miradas sobre educación y cambio* (pp. 31–44). UDELAR/CUR/ Consejo de Formación en Educación.
- Barrios, G. (2017). Políticas de desetnización y patrimonialización lingüística en la frontera uruguaya con Brasil. *AGlo: Anuario de Glotopolítica*. (1), 151–170.
- Barrios, G. (2019). La prensa escrita como instrumento de adoctrinamiento político-lingüístico durante la dictadura uruguaya (1973–1985). En C. Marimón Llorca, & I. Santamaría-Pérez (Eds.), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos: El caso del español* (pp. 35–55). Peter Lang.
- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B. & Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*. 29. 177–190.
- Barrios, G., & Gabbiani, B. (1998). La españolización de los dialectos portugueses del Uruguay. Un estudio léxico. En G. Barrios, A. Beretta Curi, & M. Dotta (Eds.), *Estudios humanísticos en memoria a Guido Zannier* (pp. 49–69). UDELAR.

- Barrios, G., & Pugliese, L. (2004). Política lingüística y dictadura militar: Las campañas de defensa de la lengua. En A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico, & J. Yaffé (Eds.), *El presente de la dictadura: Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay* (pp. 156–168). Editorial Trilce.
- Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge
- Beckhauser, A., & Sousa, R. (2024). Analysis of simulated interactions of the oral test of the CELPE-Bras exam. *The ESPecialist*, 45(4), 87–107. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i4e64984>
- Behares, L. (1984). Diglosia escolar en la frontera uruguaya con Brasil: Matriz social del bilingüismo. *Cadernos de Linguística Aplicada*, 6, 228–234.
- Behares, L. (2004a). Do fundo da panela. Lengua y cocina en la frontera uruguaya con Brasil. En L. Behares, E. Díaz, & G. Holzmann. *Na fronteira nós izemo assim* (pp. 222–260). FHCE/AUGM.
- Behares, L. (2004b). Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza. *Documento de Trabajo N° 3, Programa de Educación Bilingüe*. ANEP-CODICEN.
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Brovetto, N. Brian, & J. Geymonat (Eds.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99–171). Administración Nacional de Educación Pública.
- Bengochea, J., Soto, M. F., Grande, R., & Márquez, C. (2023). Patrones de migración familiar de personas migrantes nacidas en Venezuela, Cuba, Perú y República Dominicana que llegan a Uruguay. *Revista Latinoamericana de Población*, 17, 1–29. <https://doi.org/10.31406/relap2023.v17.e202312>
- Berkovic, D. (2023). Researcher positionality. En D. Ayton, T. Tsindos, & D. Berkovic (Eds.), *Qualitative research: A practical guide for health and social care researchers and practitioners* (pp. 241–246). Monash University Library. <https://doi.org/10.60754/chqr-dn78>
- Bertolotti, V. & Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay: Un enfoque histórico*. Ediciones Universitarias.
- Bertolotti, V., & Coll, M. (2020). Attitudes toward Portuguese in Uruguay in the nineteenth century. In T. Bugel & C. Montes-Alcalá (Eds.). *New Approaches to Language Attitudes in the Hispanic and Lusophone World* (pp. 111–136). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ihll.25.05ber>
- Binotti, L. (2012). *Cultural Capital, Language and National Identity in Imperial Spain*. Boydell & Brewer. <https://doi.org/10.1515/9781782040927>

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bralich, J. (2011). José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 43–70. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Brinkmann, S. (2020). Unstructured and semi-structured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.001.0001>
- Brovetto, C., Geymonat, J., & Brian, N. (2007). Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza. En C. Brovetto, J. Geymonat, & N. Brian (Eds.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 9–47). ANEP/CEP.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições*, 21(3), 25–43. <https://doi.org/fq7prh>
- Bürki, Y. (2019). Ideologías lingüísticas y prácticas heteroglósicas: Un estudio intergeneracional entre personas hispanohablantes en Suiza. *Iberoromania*, 2019(90), 197–222. <https://doi.org/10.1515/iber-2019-0018>
- Caldas, B., & Faltis, C. (2017). Más allá de poly, multi, trans, pluri, bi: ¿De qué hablamos cuando hablamos deltranslingüismo? *NABE Journal of Research and Practice*, 8(1), 155–165. <https://doi.org/10.1080/26390043.2017.12067801>
- Cameron, D. (2012). The commodification of language: English as a global commodity. En T. Nevalainen & E. C. Traugott (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English* (pp. 352–362). Oxford University Press. <https://doi.org/n9tc>
- Carreño, M. (2010). El pensamiento pedagógico de José Pedro Varela y su decisiva influencia en la construcción del sistema educativo uruguayo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 62(2), 53–61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29180>
- Carvalho, A. M. (2003). Variation and diffusion of Uruguayan Portuguese in a bilingual border town. En M. C. Cabeza Pereiro, A. M. Lorenzo Suárez, & X. P. Rodríguez Yáñez (Eds.), *Comunidades e individuos bilingües: Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 642–651). Universidade de Vigo.
- Carvalho, A. M. (2006). Spanish (s) aspiration as a prestige marker on the Uruguayan–Brazilian border. *Spanish in Context*, 3(1), 85–114. <https://doi.org/10.1075/sic.3.1.05car>

- Carvalho, A. M. (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. En C. Broveto, J. Geymonat, J. N Brian (Orgs.). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. (pp. 49–98). ANEP/CE.
- Carvalho, A. M. (2014). Linguistic Continuity along the Uruguayan-Brazilian Border: Monolingual Perceptions of a Bilingual Reality. En L. Callahan (Ed.) *Spanish and Portuguese across Time, Place, and Borders* (pp. 183–199). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/g39n>
- Carvalho, A. M. & Machado, R. (Directores). (2024). *Vozes das Margens* [Film]. Incógnita Multimedia.
- Caviglia, S., Bertolotti, V., & Coll, M. (2008). La frontera Uruguay–Brasil: Análisis lingüístico de un corpus del siglo XIX. *Spanish in Context*, 5(1), 20–39. <https://doi.org/10.1075/sic.5.1.03cav>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/gjknjg>
- Chamorro Mejía, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (37), e100. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n37.2021.11841>
- Cheek, J., & Øby, E. (2023). *Research Design: Why Thinking about Design Matters*. SAGE Publications.
- Church, M. (2007). *Portuñol and border identity in Rivera, Uruguay: Reconciling identities and claiming space in the national imaginary*. [Tesis de maestría]. University of Kansas.
- Citrinovitz, E. (1994). El desafío de enseñar y de aprender en escuelas de frontera. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(N.º especial), 12–19.
- Citrinovitz, E., & Salgueiro, A. (1994). *Las prácticas escolares en zonas fronterizas. Contexto & Educación: Revista de Educación en América Latina y el Caribe*, 9(35), 65-83.
- Clyne, M. (2005). *Australia's Language Potential*. University of New South Wales Press.
- Coll, M. (2009). Bilingüismo sem diglossia: o português e o espanhol no norte do Uruguai no século XIX. En A. Carvalho (Ed.). *Portugués em Contato* (237-256). Vervuert.

- Correa, H., & Risso, C. (2011). La frontera entre Uruguay y Brasil y la realidad del español en comunidades fronterizas. *Cadernos do Aplicação*, 24(1), 95–105. <https://doi.org/g39q>
- Cortés, L. (2022). Producciones artísticas de la frontera Uruguay-Brasil: portuñol entreverado. En S. Corona Berkin & O. Kaltmeier (Eds.), *Producción de conocimientos en tiempos de crisis: Dialogando desde la horizontalidad* (pp. 79-95). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Crespo, N., & Antero Reto, L. (2020). A posição do espanhol e do português entre as línguas globais. En L. Antero Reto, & R. Gutiérrez (Eds.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística /A projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística* (pp. 265–314). Imprensa Nacional.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Custodio, C., Rodríguez, C., Domínguez, M., & da Silva, K. (2024). Portuguesismos en el español fronterizo (Rivera-Uruguay). *Estudios interlingüísticos*, (12), 67–79.
- Decreto-Ley de Educación Común del 27 de agosto de 1877. N°1350. (1977). En Pimienta, J. (Ed). *Centenario de la Ley de Educación Común*. Biblioteca del Poder Legislativo.
- Del Valle, J. (2007a). La lengua, patria común: La hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 39–56). Iberoamericana/Vervuert.
- Del Valle, J. (2007b). Glotopolíticas, ideología y discursos: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 13–30). Iberoamericana/Vervuert.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, 49(2), 87–112
- Del Valle, J. & Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 622–631). Routledge.
- Despaigne, C. (2020). *Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research: A Critical Ethnography Study in a Mexican University*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429031458>
- Díaz-Campos, M. (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Wiley-Blackwell.
- Do Rego, J. M. (2024). June Festivities: An element for the formation of Piauí's cultural identity. *ARACÊ*, 6(3), 4726-4743. <https://doi.org/10.56238/arev6n3-028>

- Dos Santos Mota, S. (2012). Portuñol, sujeito e sentido: Efeitos de uma política educacional em Noite no norte. *Abehache*, 3(2), 127-144.
- Dos Santos Mota, S., & Brasil Irala, V. (2018). Representaciones de adolescentes en la frontera uruguayo-brasileña: El inglés, el español y el portugués en escena. *Calidoscópico*, 16(1).
- Duchêne, A., & Heller, M. (2011). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453–476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87–100.
- Elgeddawy, M., & Abouraia, M. (2024). Pragmatism as a research paradigm. *European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, 23(1), 71-74. <https://doi.org/10.34190/ecrm.23.1.2444>
- Elizaincín, A. (1975). El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña. *Letras de Hoje*, 20, 65–75.
- Elizaincín, A. (1976). *Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo. Punto 21*, 2(1), 7–15.
- Elizaincín, A. (1978). Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza uruguayo-brasileña. En *Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL* (pp. 301–310). Universidad Mayor de San Marcos.
- Elizaincín, A. (1979a). Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño. *Cuadernos del Sur*, 12, 119–140.
- Elizaincín, A. (1979b) *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Universidad de la República.
- Elizaincín, A., Behares, L., & Barrios, G. (1987). *Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay*. Editorial Amesur.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

- Feilzer, M. Y. (2010). Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6–16. <https://doi-org.libproxy.temple.edu/10.1177/1558689809349691>
- Falcón, P. (2018). *Identidades y actitudes lingüísticas en comunidades bilingües de la selva central*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Facultad de Letras y Ciencias Humanas/Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. <https://unmsm-web-static-files.s3.sa-east-1.amazonaws.com/fondo-editorial/open-access-book/191C.pdf>
- Feliu, F. (2023). Languages, an object of desire. En Feliu, F. (Ed.). *Desired language : Languages as objects of national ideology*. (pp. 5–7). John Benjamins Publishing Company.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325–340. <https://doi.org/gc8sf7>
- Fernández, T., Ríos, A., & Marques, A. (2016). El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en PISA 2009: El caso de la frontera noreste de Uruguay con Brasil. *Civitas*, 16(1), 119–135. <https://doi.org/khsr>
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Newbury House.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. 6th Ed. SAGE Publications.
- Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159–189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Forrest, J., McDonald, S., & Dodsworth, R. (2021). Linguistic employment niches: Southern dialect across industries. *Socius*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2378023121999161>
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. SAGE Publications.
- Fustes, J. (2010). Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: Apuntes sobre sus determinaciones teóricas. *Pro-Posições*, (3), 67-81. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643323>
- Lara Delgado, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización.*, 1(10), 25–31. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/251/2511189005/>

- Leeman, J., & Fuller, J. (2021). *Hablar español en Estados Unidos: La sociopolítica del lenguaje*. Multilingual Matters.
- Lipski, J. M. (2006). Too close for comfort? The genesis of “Portuñol/Portunhol”. En T. L. Face & C. A. Klee (Eds.), *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1–22). Cascadilla Proceedings Project.
- Lodge, W. G. (2020). ‘What’s in a name? The power of the English language in secondary school science education’. *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 287–301. <https://doi.org/10.1007/s11422-019-09941>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave MacMillan.
- García, O. (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages: Implications for Education. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing Foreign Language Education* (pp. 152–168). Routledge.
- García de los Santos, E. (2014). Actitudes lingüísticas en Uruguay: Tensiones entre la variedad y la identidad. En A. B. Chiquito, & M. A. Quesada Pacheco (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (5) (pp. 1346–1406). Bergen Language and Linguistic Studies. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.695>
- García Montero, L. (2020). Notas a la edición. En L. Antero Reto, & R. Gutiérrez (Eds.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística /A projecção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística* (pp. 11–12). Imprensa Nacional.
- García-Sánchez, I. (2016). Multiculturalism and Its Discontents: Essentializing Ethnic Moroccan and Roma Identities in Classroom Discourse in Spain. En H. Alim, J. Rickford, & A. Ball (Eds.). *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race* (pp. 291– 308). Oxford University Press.
- García-Sánchez, I. (2019) Centering Shared Linguistic Heritage to Build Language and Literacy Resilience Among Immigrant Students. En I. García-Sánchez, & M. F. Orellana, (Eds.). *Language and cultural practices in communities and schools: Bridging learning for students from non-dominant groups*. (pp. 139–160). Routledge.
- García Molina, B. de J. (2017). Aportes de Saussure al desarrollo de la lingüística como ciencia *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 14(28), 34–44.
- Gardner, S. N. (2023). *The connection between linguistic insecurity and cultural identity in Spanish heritage language learners* (Tesis). Brigham Young University. ScholarsArchive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/10067>

- Gatti, A., & Graves, S. (2020). Are heritage speakers of Spanish significantly better at speaking than at writing? Results of an experiment on writing and speaking proficiencies—Actual and perceived. *Foreign Language Annals*, 53(4), 920–941. <https://doi.org/10.1111/flan.12499>
- Gatti, A., & O’Neill, T. (2018). Writing proficiency profiles of heritage learners of Chinese, Korean, and Spanish. *Foreign Language Annals*, 51(4), 719–737. <https://doi.org/10.1111/flan.12364>
- Gee, J. (2018). *Introducing Discourse Analysis: From Grammar to Society*. Routledge.
- Gentili, P. (2006). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19–57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gertken, K., Amengual, M., & Birdsong, D. (2014). Assessing language dominance with the Bilingual Language Profile. In P. Leclercq, A. Edmonds, & H. Hilton (Eds.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA* (pp. 208–225). Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/templeuniv-ebooks/detail.action?docID=1720825>
- Gillespie, A., Glăveanu, V., & de Saint Laurent, C. (2024). *Pragmatism and Methodology: Doing Research That Matters with Mixed Methods*. Cambridge University Press. <https://doi.org/pwdb>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). Colegio de Sonora.
- Gutiérrez, S. (2017). Actitudes lingüísticas en el portugués uruguayo: Marcas de una identidad. *SURES* (10), 107–120.
- Gutiérrez Bottaro, S. (2017). Actitudes lingüísticas en el portugués uruguayo: Marcas de una identidad. *Revista SURES*, 10, 107–120. <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>
- Gutiérrez, R., & Antero Reto, L., (2020). Cómo fomentar un espacio de proximidad entre el español y el portugués. En L. Antero Reto, & R. Gutiérrez. (Eds.), *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística /A projeção internacional do espanhol e do português: o potencial da proximidade linguística* (pp. 358–363). Imprensa Nacional.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 101–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>

- Harrison, G. (2009). *Language politics, linguistic capital and bilingual practitioners in social work*. *The British Journal of Social Work*, 39(6), 1082–1100. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm153>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2022). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 452–466. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hensey, F. (1973). *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*. The Hague.
- Hutton, C. M. (2006). Nationalism and Linguistics. In E. K. Brown. (Ed.). *The encyclopedia of language and linguistics*. (pp.458–488).Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01363-8>
- Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking. En J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 99-138). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110805376.99>
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (2024). Introduction: Being multilingual and living multilingually—Advancing a social justice agenda in applied language studies. En P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising language students and teachers as multilinguals: Advancing social justice in education* (pp. 1–26). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/KALAJA6512>
- Kamusella, T. (2018). Nationalism and national languages. En J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 163–182). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.8>
- Kim, A. I. (2020). (De)legitimation of monolingual ideologies in a US teachers' online forum. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1021–1032. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1740163>
- Kircher, R., & Zipp, L. (Eds.). (2022). *Research Methods in Language Attitudes*. Cambridge University Press. <https://doi.org/kd3h>
- Kubota, R. (2020). Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge: Race and Gender in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712–732. <https://doi.org/gh2s4j>
- Marafioti, R. (1995). Integración regional y política lingüística. En *Anais do Encontro sobre Políticas Linguísticas* (pp. 66-75). Universidade Federal do Paraná/AUGM.

- Martono, M., Dewantara, J. A., Efriani, E., & Prasetyo, W. H. (2022). The national identity on the border: Indonesian language awareness and attitudes through multi-ethnic community involvement. *Journal of community psychology*, 50(1), 111–125. <https://doi.org/10.1002/jcop.22505>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- Merino, Á. (2021, abril 30). *El mapa político de Uruguay*. El Orden Mundial. Recuperado el 19 de junio de 2025, de <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-politico-uruguay/>
- Ministério da Educação. (2015). *Manual do examinado*. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Manual-do-Examinando-2015.pdf>
- Mkilifi, A. (1978). Triglossia and Swahili–English bilingualism in Tanzania. En J. Fishman (Ed.) *Advances in the Study of Societal Multilingualism*. (pp. 129–152). The Hague Mouton.
- Montes-Alcalá, C., & Sweetnich, L. (2014). Español en el sureste de EE. UU.: El papel de las actitudes lingüísticas en el mantenimiento o pérdida de la lengua. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*: 23(1), 77-92.
- Morales, S. J. Campo Sierra, & L. M. Maestre Matos (Eds.), *Métodos de investigación cualitativa: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 71–85). Editorial Unimagdalena.
- Morena, S. R. (2010). *Análisis comparativo entre el Proyecto de Ley de Educación Común y el Decreto-Ley de 1877*. ANEP.
- Morgan, D. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y práctica* (pp. 3-27). Secretaría de Educación, GCBA.
- Narvaja de Arnoux, E. (2005). “La lengua es la patria”, “nuestra lengua es mestiza” y “el español es americano”: Desplazamiento significativos en el III Congreso de la Lengua Española. En S. Hofmann (Ed.) *Medios, espacios y nuevas comunidades imaginadas*. Edition Tranvía.
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38(1), 18–42.

- Narvaja de Arnoux, E., & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Nielsen, P. J., & Sansiñena, M. S. (2024). Indexes in language and linguistics. En P. J. Nielsen & M. S. Sansiñena (Eds.), *Indexicality: The role of indexing in language structure and language change* (pp. 1–58). De Gruyter, Inc.
- Niño-Murcia, M., Zabala, V., & De los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio. En M. Niño-Murcia, V. Zabala, & S. De los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: Desarrollo y debates* (pp. 11–50). Instituto de Estudios Peruanos.
- Nossar, K. (2016). Desafíos de los docentes ante el portuñol: entre el combate a la variedad dialectal y la declaración de patrimonio cultural inmaterial. En A. Radesca, & C. Bustos. *Noveno Foro de Lenguas de ANEP* (pp. 363–373). ANEP.
- Nossar, K. (2018). Ser docente de lengua en aulas de frontera: ¿Un problema a resolver? *Linguagem & Ensino*, 21(n. esp., FESTSCHRIFT Hilário Bohn), 45–62.
- Nossar, K., & Solana Tristant, V. (2019). La formación docente y la enseñanza de lenguas en Uruguay: Encuentros y desencuentros. En L. Pérez & P. Rogieri (Eds.), *Diversidad lingüística, diversidad cultural: Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 109–114). Humanidades y Artes Ediciones.
- Novick, S. (2010). Introducción: Migraciones, políticas e integración regional: Avances y desafíos. En S. Novick (Ed.), *Migraciones y Mercosur: Una relación inconclusa* (pp. 9–28). Catálogos.
- Oakes, L. (2001). *Language and National Identity: Comparing France and Sweden*. John Benjamins Publishing Co. <https://doi.org/10.1075/impact.13>
- Ocaño, J. (2020). *CeRP del Norte: Historia y significado*. ANEP. [https://cerpdelnorte.cfe.edu.uy/images/pdf/23\\_Aos\\_cerpnorte.pdf](https://cerpdelnorte.cfe.edu.uy/images/pdf/23_Aos_cerpnorte.pdf)
- Olson, D. J. (2023). Measuring bilingual language dominance: An examination of the reliability of the Bilingual Language Profile. *Language Testing*, 40(3), 521–547. <https://doi.org/10.1177/02655322221139162>
- Oroño, M. (2011). La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. *Letras*, 42, 217–247.

- Oroño, M. (2013). *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. [Tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/42667>
- Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de educación*, 9(1), 146-160.
- Oroño, M. (2018). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. En F. Acevedo & K. Nossar (Eds.), *Educación y sociolingüística* (pp. 321–351). UDELAR/CUR.
- Orozco, J. C. (2016). La investigación acción como herramienta para formación docente: Experiencia en la carrera ciencias sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 19, 5–17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Olave, G., Cisneros, M., & Barragán, R. (2024). *La dimensión política del lenguaje: Introducción a la glotopolítica*. Universidad Industrial De Santander.
- Palermo, E. (2022). *Rivera: Los orígenes de un pueblo de frontera*. Tierra Adentro.
- Páramo Morales, D. (2020). Investigación cualitativa: una aproximación básica. En D. Páramo Morales, S. J. Campo Sierra, & L. M. Maestre Matos (Eds.), *Métodos de investigación cualitativa: Fundamentos y aplicaciones* (1st ed., pp. 71-85). Editorial Unimagdalena. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/templeuniv-ebooks/detail.action?docID=6780722>
- Patton, M. Q. (2022). Impact-driven qualitative research and evaluation. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 1165–1180). SAGE Publications.
- Paudel, J. R. (2018). Mother Tongue based Multilingual Education (MT- MLE): Teachers' Language Ideologies. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 28–40. <https://doi.org/10.3126/jns.v5i0.19483>
- Pellegrino, A. (2013). Uruguay: cien años de transición demográfica. *Migración y Desarrollo*, 11(20), 186–207. <https://doi.org/10.35533/myd.1120>
- Peluso, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*, 14(26), 120–146.

- Pérez, M. (2021). Interseccionalidad. En S. B. Gamba & T. Diz (Eds.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 338-344). Biblos.
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Platt, J. T. (1977). A Model for Polyglossia and Multilingualism (With Special Reference to Singapore and Malaysia). *Language in Society*, 6(3), 361–378.  
<http://www.jstor.org/stable/4166945>
- Potter, J., & Robles, J. (2022). Constructionism and Qualitative Research Design. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 89–106). SAGE Publications.
- Porta, M., Motz, R., & De Queiroz, D. (2024). Mapeo de estudios de competencia digital en programas de formación docente en Uruguay. En M. Porta (Ed.), *VI Encuentro de Investigadores del Área Social de la Región Noreste* (pp. 95–120). Universidad de la República–CENUR Litoral Norte.
- Rahayu, E. T., Hartati, & Stovia, A. (2020). Request expressions in Japanese language for educational purpose. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 1–7.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080101>
- Ramírez, L. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el quechua y el castellano de estudiantes de educación básica en Huánuco: Un análisis cualitativo. *Lengua y Sociedad: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21(1), 501–517. <https://doi.org/kfx7>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *UNIFÉ*, 23(1), 9–17.
- Restrepo Díez, M. J. (2024). Ideologías lingüísticas en la enseñanza de español para migrantes: Etnografía en una ONG en Salamanca. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(4), Article e1379.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1379>
- Ribeiro-Berger, I. (2020). The role of attitudes in the management of multilingualism in Brazilian schools located in the Brazil-Paraguay border region. En T. Bugel, & C. Montes-Alcalá (Eds.), *New Approaches to Language Attitudes in the Hispanic and Lusophone World* (pp. 83–107). John Benjamins Publishing Company.
- Rivera-Cusicanqui, S. (2021). Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. *South Atlantic*. 111(1), 95–109.  
<https://doi.org/fzx733>
- Robinson, E., Tian, Z., Martínez, T., & Qarqeen, A. (2018). Teaching for justice: Introducing translanguaging in an undergraduate TESOL course. *Journal of Language and Education*, 4(3), 77–87. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-3-77-87>

- Rodríguez, M. (2020). La «exclusión incluyente» en las instituciones educativas de la frontera norte del país. *Topos*, 13(Especial), 231–237.
- Rona, J. P. (1959). *El dialecto “fronterizo” del norte del Uruguay*. Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Rona, J. P. (1963). La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay. *Veritas* (Porto Alegre), 8 [suplemento].
- Rosa, J. (2019). *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*. Oxford University Press.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage Publications.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *REDIE*, 16(1), 104–122. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&nrm=iso](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&nrm=iso)
- San Martín, B. M. (2019). Glotopolítica: el poder de la lengua. *Boletín IEEE*, (13), 653–668.
- Sapir, E. (1961). *Culture, language and personality*. University of California Press.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Severo, F. (2022). *Noite un norte*. Estuario.
- Severo, F. (2019). *Night in the north: Poetry of the Border*. (Laura Cesarco Eglin & Jesse Lee Kercheval, Trads.). Eulalia Books. (Trabajo original publicado en 2010).
- Silva, D., & Carvalho, A. (2020). Hablar portuñol é como respirar: Translanguaging and the descent into the ordinary. En Lee, J. & Dovchin, S. (Eds.). *Translinguistics: Negotiating Innovation and Ordinariness* (pp. 104–114). Routledge. <https://doi.org/g398>
- Silva-Corvalán, C., & Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3–4), 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)

- Späti, C. (2016). Language and the Rise of Identity Politics. En C. Späti. (Ed). *Language and Identity Politics: A Cross-Atlantic Perspective*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.3167/9781782389422>
- Tai, K. (2021). Translanguaging as inclusive pedagogical practices in English-medium instruction science and mathematics classrooms for linguistically and culturally diverse students. *Research in Science Education*, 52, 975–1012. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10018-6>
- Toribio, A. & Clemons, A. (2020). Se comen la [s] y a veces son muy fisnos: Observations on elision, retention, and insertion in popular Dominican(-American) Spanish. En W. Valentín-Márquez & M. González-Rivera (Eds.), *Dialects from Tropical Islands: Caribbean Spanish in the United States*. (pp. 71-87). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315115443-5>
- Trisnawati, I. (2017). Maintaining the identity of bilingual individuals in multicultural/multilingual settings. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 5(1), 8–16. <https://doi.org/10.22373/ej.v5i1.1660>
- Tsindos, T. (2023). Triangulation. En D. Ayton, T. Tsindos, & D. Berkovic (Eds.), *Qualitative research: A Practical Guide for Health and Social Care Researchers and Practitioners* (pp. 247–256). Monash University Library. <https://doi.org/10.60754/chqr-dn78>
- Uruguay. (1829). *Constitución de 1830, Artículo 11* (con enmiendas del 28 de agosto de 1912). Promulgada el 10 de septiembre de 1829.
- Valentín-Márquez, W. (2022). Estudio comparativo de /s/en el español de Puerto Rico y los dialectos cubano y dominicano. *Borealis*, 11(2), 61–76.
- Vida-Castro, M. Á., & Pérez Jiménez, A. (2021). Desgaste dialectal y patrimonio lingüístico regional: Prestigio e identidad cultural en la formación de la variedad coinética andaluza. En A. Pérez Jiménez (Ed.), *Patrimonio Filológico: Contribuciones y nuevas perspectivas* (pp. 1–29). Peter Lang. <https://hdl.handle.net/10630/36055>
- Viera Duarte, P. (2024). La oferta de educación terciaria tecnológica en el Mercosur: Cursos binacionales Uruguay/Brasil. En M. Porta (Ed.), *VI Encuentro de Investigadores del Área Social de la Región Noreste* (pp. 135–144). Universidad de la República–CENUR Litoral Norte.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Waltermire, M. (2012). The differential use of Spanish and Portuguese along the Uruguayan–Brazilian Border. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 509–531. <https://doi.org/fzkv97>

- Watt, D., & Llamas, C. (2014). *Language, borders, and identity*. Edinburgh University Press.
- Wilson, M. S. (2019). *MERCOSUR: La cultura en el proceso de integración. Perspectivas: Revista de Ciencias Sociales*, 4(8), 139–149.
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford University Press. <https://doi.org/n9hz>
- Woolard, K. A. (2021). Language ideology. En J. Stanlaw (Ed.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (pp. 1–21). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/gk3w4f>
- Wright, R. L., & Hailu, H. F. (1988). Conceptualizing language as ideology. *Howard Journal of Communications*, 1(4), 174–186. <https://doi.org/10.1080/10646178809359690>
- Wright, S. (2016). Language Planning in State Nations and Nation States. En Wright, S. (Ed.). *Language Policy and Language Planning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/g4bb>
- Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring heritage language anxiety: A study of Chinese heritage language learners. *The Modern Language Journal*, 98(4), 589–611. <https://doi.org/10.1111/modl.12085>
- Young, A. S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1–2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Zárate, J. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos* (23). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>
- Zayas-Colón, C. I. (2024). Entre negociaciones de normatividad: Actitudes e ideologías lingüísticas sobre las variedades estandarizadas entre docentes de lenguas en la frontera Uruguay-Brasil. *Temas & Matizes*, 17(30), 128–161. <https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.31993>
- Zeng, J., Ponce, A. R., & Li, Y. (2023). English linguistic neo-imperialism in the era of globalization: A conceptual viewpoint. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149471>
- Zentella, A. C. (2016). “Socials,” “Poch@s,” “Normals” y los demás: School networks and linguistic capital of high school students on the Tijuana–San Diego border. En H. S. Alim, J. R. Rickford, & A. F. Ball (Eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (pp. 327–346). Oxford University Press.

Zhao, C. G., & Liu, C. J. (2019). An evidence-based review of Celpe-Bras: The exam for certification of proficiency in Portuguese as a foreign language. *Language Testing*, 36(4), 617–627. <https://doi.org/10.1177/0265532219849000>

Zouain Arjona, P. (2009). Cuando el habal es zona de frontera: Destrabalenguas. *Quehacer Educativo*. Febrero 2009. 31–39.

## APÉNDICE A

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

#### BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

- **Datos sociodemográficos**
  - a. ¿Te consideras bilingüe? ¿Cuáles son las lenguas que hablas?
  - b. ¿Consideras que tienes una lengua dominante?
  - c. ¿Cuándo y cómo aprendiste español/portugués?
  - d. ¿Eres de Rivera/Santana do Livramento? ¿En qué parte te criaste? ¿Cuándo te mudaste? ¿Por qué?
  - e. ¿Has vivido fuera de Rivera? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo? ¿Por qué? ¿Cómo comparas la experiencia lingüística?
  
- **Crianza y planificación lingüística en el hogar**
  - a. ¿Podrías describir a tu familia? ¿Son todos de Rivera/Santana do Livramento/otros pueblos?
    - ¿Qué idiomas utilizabas en casa cuando eras niño? ¿Había alguna regla al respecto?
    - ¿Qué idiomas suele utilizar en sus reuniones familiares hoy día?
  - b. Si estás casada, ¿de dónde es tu cónyuge?
    - ¿Tienes hijos? Usualmente, ¿qué idiomas hablas con ellos?
    - ¿Tienes unas reglas establecidas en el hogar en cuanto al uso de las lenguas?
  
- **Vida escolar**
  - a. ¿Cómo describirías tu vida escolar en tu educación primaria y secundaria, especialmente pensando en la experiencia lingüística?
  - b. Describe la mejor/peor experiencia de aprendizaje de idiomas que haya tenido como estudiante.
  - c. ¿Recuerda alguna experiencia concreta en la que su profesor haya desaprobado el uso de una lengua sobre la otra? (a ti o algún par)
  - d. ¿Recuerdas qué idiomas utilizabas en el aula y fuera de ella? ¿Eran las mismas? Si no es así, ¿por qué?
  - e. ¿Me podrías comentar algún ejemplo de discriminación lingüística que hayas presenciado o sufrido?
  - f. ¿Cómo sientes que ha cambiado esta situación con el portugués a través de tu experiencia con el sistema educativo?
  
- **Prácticas sociales y dominios de uso**
  - a. ¿Utiliza español y el portugués a diario? ¿Podrías mencionar ejemplos?
  - b. ¿Hay personas, circunstancias/situaciones o lugares en los que siempre utilizas una lengua?
    - ¿Puedes pensar en alguna razón para esto?
  - c. ¿Te sientes cómodo con el español/portugués de manera equitativa o no? ¿Por qué?

- d. ¿Mezclas las lenguas al hablar? ¿Qué opinas de esta práctica? ¿Cuándo resulta útil o cuando no? ¿Cuándo es permitido o cuando no?

### **ACTITUDES LINGÜÍSTICAS (enfoque mentalista)**

- **Dimensión cognitiva**
  - a. ¿Cree que el portugués/ español es útil? ¿Por qué?
  - b. ¿Cree que el portugués/ español se debe usar siempre? ¿Por qué?
  - c. ¿Cómo definiría el portuñol? ¿Para qué sirve?
  - d. ¿Considera que existe una diferencia entre el portugués brasileiro, uruguayo y el portuñol? ¿Por qué? ¿Podrías ofrecer ejemplos?
  - e. ¿Cómo compara el español de Rivera con el de otros departamentos de Uruguay, especialmente Montevideo?
- **Dimensión afectiva**
  - a. ¿Es el español/ portugués/ portuñol un componente fundamental para ser uruguayo?
  - b. ¿Es el español/ portugués/ portuñol un componente fundamental para la identidad fronteriza?
  - c. ¿Ha presenciado/experimentado alguna situación de discriminación lingüística fuera de escenarios educativos ya sea como víctima o testigo?
  - d. ¿Qué piensa de los proyectos comunitarios y académicos que impulsan la defensa del portuñol? ¿Le parecen relevantes? ¿Por qué?
- **Dimensión conductual**
  - a. ¿En qué ámbitos, momentos o lugares hablas el español/portugués/portuñol con más frecuencia o casi siempre? ¿Por qué?
  - b. En su vida cotidiana, ¿por qué considera que usa más el español y no el portugués/portuñol?
    - ¿Cómo maneja el uso del portuñol en el salón de clases? ¿Fuera de su salón, pero en la escuela (por ejemplo, entre colegas)? ¿Fuera de la escuela?

### **EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- **Elección de programa lengua**
  - a. ¿Por qué eligió la carrera como docente de lengua?
  - b. ¿Qué factores contribuyeron a la elección de la lengua que enseña?
  - c. ¿Piensa que el español/portugués es más importante frente a (las otras dos) lenguas en la frontera? ¿Por qué?
  - d. ¿Crees que el programa de preparación para la enseñanza te apoya lo suficiente?
    - ¿Podría pensar en una sugerencia para tu programa?
- **Diferentes escenarios educativos**  
**Español (programa presencial, opción semi-presencial)**
  - a. ¿Notaste algún cambio en tu forma de hablar cuando ingresaste al programa de español?
  - b. ¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre los hablantes de español en y fuera de la frontera? ¿Sientes que se habla diferente? ¿Consideras esto negativo? ¿Por qué?

### **Portugués (programa semi-presencial)**

- a. ¿Notó algún cambio en tu forma de hablar cuando ingresaste al programa?
- b. ¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre los hablantes de español/portugués en y fuera de la frontera?
- c. ¿Siente alguna diferencia de variación lingüística o en la forma en que te evalúan las docentes de Montevideo/Rivera/Brasil?

### ▪ **Experiencias de campo**

Describa sus experiencias de campo (antes de la práctica docente)

- a. ¿Qué lenguas se utilizaron? (docente, alumnado, adscriptor)
- b. ¿Permitió el español/portugués/portuñol en su clase?
- c. ¿Cómo se diferencia al uso de las lenguas en los cursos universitarios?
- d. ¿Cuáles han sido los retos más importantes que ha enfrentado?
- e. ¿Crees que las experiencias de campo son útiles para la práctica? ¿Por qué?
- f. ¿Cómo ha afectado el (ser/no ser) de Rivera en la comunicación con tus estudiantes durante las experiencias de campo?

### ▪ **Filosofía de la enseñanza**

- a. ¿Cree que el bilingüismo es una ventaja o un problema que hay que solucionar? ¿Por qué? Si es una ventaja, ¿cómo se beneficia una persona bilingüe?
- b. ¿Cuál es su objetivo con sus alumnos en su enseñanza? ¿Por qué es importante?
- c. ¿Cuál es su principal responsabilidad como docente de español/portugués?
- d. ¿Cómo consigue sus objetivos educativos? ¿Qué estrategias o metodologías utiliza? ¿Por qué estás en particular en lugar de otras?
- e. ¿Cómo piensa que tus experiencias como riverense/ no riverense influyen tu práctica como docente de lengua? ¿Podrías ofrecer un ejemplo?
- f. ¿Considera que tus experiencias como estudiante (desde la niñez hasta educación terciaria) impactan su práctica actual como docente de lengua? ¿Cómo?
- g. ¿Qué ocurre cuando estas experiencias previas como estudiante no concuerdan con lo que se promueve en el programa de profesorado? ¿Cuál cree que impacta más su práctica?
- h. ¿Cómo se preserva la cultura multilingüe fronteriza en su salón?

### ▪ **Situaciones hipotéticas**

- a. ¿Cómo maneja su aula si sus alumnos utilizan el español/portugués/portuñol en su clase? ¿Por qué?
- b. ¿Cómo maneja una situación en la que su docente adscriptor/ o profesora de didáctica le pide que solo hable la lengua meta durante tu clase? ¿Cómo afecta esto la participación del estudiantado?

- c. Si la mayoría de sus alumnos hablan portugués desde la niñez o es su lengua materna, ¿apoyaría el uso de esa lengua como lengua de instrucción en su clase? ¿Por qué?
  - d. ¿Cómo cambia su uso lingüístico en la clase cuando está siendo evaluado por la profesora de didáctica? ¿Por qué? ¿Ha recibido sugerencias sobre esto en sus evaluaciones? ¿Está de acuerdo o no? ¿Por qué?
- **Práctica Docente**
    - a. ¿Cuáles eran sus expectativas para la práctica docente? ¿Se sentía preparado para realizar la práctica docente? ¿Cómo se siente ahora?
    - b. ¿Cuáles fueron los retos que más difíciles se le hizo manejar? ¿Cuáles no consideró antes, pero resultaron importantes? ¿Cómo lo manejó?
    - c. ¿Cómo ha afectado el ser/no ser de Rivera en su práctica con estudiantes, colegas, padres/personas encargadas de los estudiantes?
      - ¿Ha tenido alguna conversación/intervención destacada relacionada con el desarrollo lingüístico de los estudiantes con padres/personas encargadas? ¿Qué actitudes lingüísticas notó? ¿Cómo lo manejó?
  - **Módulos/materiales instruccionales**
    - a. ¿Qué retos has encontrado a la hora de planificar con los módulos o materiales oficiales del programa de español/portugués?
    - b. ¿Cómo selecciona los materiales para sus clases? ¿Qué aspectos considera importantes?
    - c. ¿Considera que la comunidad riverense/fronteriza está representada en los materiales oficiales del programa? ¿Cómo? ¿Por qué?
    - d. ¿Se presenta el tópico del contacto lingüístico o del portugués/DPU en los materiales? ¿Cómo? ¿Qué opina?

## PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EDUCATIVA

- a. ¿Cómo describiría la situación lingüística en Rivera? ¿Cómo afecta esto en las escuelas?
- b. ¿Qué opina de los cambios de planificación lingüística que dieron paso a oportunidades a los profesores de lenguas extranjeras o espacios como el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE)? ¿Sintió un cambio significativo? ¿Cuáles?
- c. ¿Cree que la planificación lingüística uruguaya es adecuada para la frontera? ¿Cómo la describiría? ¿Tiene alguna sugerencia?
- d. ¿Es el portugués una lengua materna o extranjera en Uruguay? ¿Por qué?
- e. Según su experiencia durante Didáctica 3, ¿cómo afecta la planificación lingüística en su práctica diaria como docente, especialmente en la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes?

## APÉNDICE B

### PERFIL LINGÜÍSTICO BILINGÜE (BLP)

#### I. Información Biográfica

- a. Nombre
- b. Fecha
- c. Nivel más alto de educación formal alcanzado
- d. Área académica o departamento

#### II. Historial Lingüístico

Para cada una de las lenguas evaluadas (español y portugués):

- a. ¿A qué edad comenzó a aprender [lengua específica]??
- b. ¿A qué edad comenzó a sentirse cómodo/a utilizando [lengua específica]?
- c. ¿Cuántos años de clases (gramática, historia, matemáticas, etc.) ha tenido en [lengua específica] (desde la escuela primaria hasta la universidad)?
- d. ¿Cuántos años ha pasado en un país o región donde se habla [lengua específica]?
- e. ¿Cuántos años ha pasado en una familia donde se habla [lengua específica]?
- f. ¿Cuántos años ha pasado en un entorno laboral donde se habla [lengua específica]?

#### III. Uso del Lenguaje

En una semana promedio, ¿qué porcentaje del tiempo utiliza [lengua específica] en los siguientes contextos?

- a. Con amigos
- b. Con la familia
- c. En el trabajo

#### IV. Actitudes Lingüísticas

Para cada una de las siguientes afirmaciones, indique su nivel de acuerdo en una escala del 0 al 6, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 6 "totalmente de acuerdo":

- a. Me siento como yo mismo/a cuando hablo [lengua específica].
- b. Me identifico con una cultura de habla [lengua específica].
- c. Es importante para mí usar (o eventualmente usar) [lengua específica] como un hablante nativo.
- d. Quiero que otros piensen que soy un hablante nativo de [lengua específica].