



Las producciones de texto en contextos fronterizos de acuerdo al carácter urbano/rural de la escuela: un estudio de caso múltiple

Fecha de recepción:

11/05/2021

Fecha de aceptación:

24/08/2021

Palabras clave:

composiciones escritas, educación rural

Keywords:

bilingualism, written compositions, rural education

Text production in border contexts according to the urban/rural character of the school: a multiple case study

Mahira Melisa Gonzalez Bruzzese

Universidad de la República, Uruguay
mahiragonzalezbruzzese@gmail.com

Carla Magali Custodio Marcelino

Universidad de la República, Uruguay
carlacustodiamarcelino@gmail.com

Tabaré Fernández Aguerre

Universidad de la República, Uruguay
tfaguerre@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación llevada adelante en 2018 cuyo objetivo fue analizar las diferencias en las producciones escritas entre niños monolingües y bilingües en distintos contextos. El universo de estudio comprende 57 niños de cuarto grado de cuatro escuelas de la región Noreste del Uruguay. Las técnicas utilizadas incluyeron, por un lado, cuestionarios estandarizados a madres y niños para conocer las variedades lingüísticas utilizadas por ambos, el sexo del niño, la edad de la madre y el nivel socioeconómico del hogar. Por otro



lado, se analizaron las producciones escritas de los niños en las dimensiones consideradas por UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos) en 1998. Se encontró presencia de variedades lingüísticas distintas al español en los textos, además de diferencias significativas entre producciones escritas de usuarios y no usuarios de portuñol, como también en lo que respecta a escuelas fronterizas y no fronterizas. Asimismo, las disimilitudes en cuanto a escuelas urbanas y rurales no resultaron significativas.

This work presents the results of an investigation carried out in 2018 which objective was to analyze the differences in written productions between monolingual and bilingual children in different contexts. The universe of study includes 57 fourth graders from four schools in the northeast region of Uruguay. The techniques used included, on the one hand, standardized questionnaires for mothers and children to find out the linguistic varieties having been used by both, the sex of the child, the age of the mother and the household socioeconomic status. On the other hand, children's written productions were analyzed through the dimensions considered by UMRE (Educational Outcomes Measurement Unit) in 1998. The texts reflected linguistic varieties different from Spanish in the text,. Besides, significant differences were found both between written productions made by both users and non-users of portuñol as well as regarding between border and non-border schools. Likewise, the dissimilarities as for between urban and rural schools were not substantial.

Introducción

El presente trabajo describe parte de los resultados obtenidos en una investigación llevada adelante en el 2018 por un grupo interdisciplinario de investigadores que conjugaba las miradas de la sociología de la educación con la de la sociolingüística para analizar las producciones de texto de niños de cuarto grado en contextos escolares diferenciados: urbano/rural, fronterizo/no fronterizo. El aprendizaje de la escritura en los centros escolares de la Frontera Noreste de Uruguay que limita con Brasil consiste en el aprendizaje de habilidades de escritura en español, lengua materna o primera lengua para algunos de los estudiantes, mientras que, para otros, que tienen el portuñol o portugués como primera lengua, es aprender a escribir en una lengua en la que no comenzaron a comunicarse.

Cassany et al. (2003) afirman que las acciones e influencias de la familia, escuela y la sociedad construyen el lenguaje. La escritura es la “manifestación de la actividad lingüística humana (...) constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y espacio determinados” (p. 12) y está inserta en una red de relaciones sociales. En este trabajo nos proponemos, por tanto, analizar cómo las diferencias en el contexto de la escuela y en las características de la familia se vinculan con el lenguaje de los niños estudiados, específicamente con la producción de textos que estos logran realizar.

1.1 Variedad lingüística, lengua materna y bilingüismo

Primeramente, para el fin de nuestro trabajo, es fundamental definir qué es variedad lingüística. El estudio de la variación y de las variedades ha sido central en la sociolingüística. La variación lingüística consiste en un fenómeno que deriva en variedades lingüísticas. Halliday (2001) define variedad como estado y a la variación como proceso, es el movimiento entre variedades. El hablante “muestra variación (es decir, conmuta) en ciertas condiciones sociolingüísticas; en el caso típico, esas

condiciones están vinculadas al nivel de formalidad, a las relaciones de función, al tema del discurso (...)" (p. 100).

Según Hudson (1981), el concepto de variedad lingüística puede usarse para referirse a distintas manifestaciones del lenguaje. Una variedad lingüística puede definirse como el conjunto de rasgos lingüísticos que tienen similar distribución social.

En lo que refiere al concepto de lengua materna (o L1 para algunos autores), se puede decir que es bastante discutido en el ámbito de la adquisición de la lengua. En nuestro trabajo, no vamos a profundizar en la discusión, nos limitaremos a definir la lengua materna como aquella que se aprende primero. Además, es la que se conoce mejor y que más usamos, nos identificamos y nos identifican con ella. Herrlitz et al. (2007) plantean que una de las formas de interpretar la lengua materna es considerarla como la lengua de la socialización primaria "la lengua desarrollada por el niño desde la temprana infancia" (p. 15).

Se suele asociar la lengua materna con la lengua de la madre. Es interesante ver, por tanto, en este trabajo, cómo se relaciona la variedad lingüística que declara utilizar el estudiante con la variedad lingüística que declara hablar su madre. Para nuestro tema de estudio se hace necesario explicitar el concepto de "bilingüismo" en el cual nos enmarcamos ya que es bastante discutido y tiene diferentes acepciones: desde las más estrictas que lo consideran como el dominio nativo de dos lenguas y otras, como la de Siguán y Mackey (1986), quienes consideran bilingües a los hablantes que poseen competencia con semejante eficacia en su lengua primera o lengua materna y en otra. Para Weinreich (1952) es la práctica de dos lenguas usadas alternativamente. En nuestro trabajo son considerados bilingües quienes usan de forma alternada tanto el español como el portugués.

1.2 Situación sociolingüística de la frontera Noreste Uruguay- Brasil

Los primeros estudios de corte dialectal sobre la situación

sociolingüística de la frontera uruguayo-brasileña fueron realizados por Rona en 1959, quien denominó a la variedad hablada en la frontera “dialecto Fronterizo del Norte del Uruguay”. Lo definió como una mezcla entre el castellano y el portugués (Rona, 1965).

Posteriormente, fueron realizados otros trabajos en el tema con importantes aportes como Elizaincín (1996), Trindade et al. (1995) y Carvalho (2007) que hicieron referencia a la variedad utilizada en este territorio con diferentes denominaciones. Barrios (2014) opta por referirse a la variedad como “portuñol” en base a la denominación que utilizan los hablantes. En este trabajo compartimos esta perspectiva.

En estudios más recientes, Fernández et al. (2016), utilizando los microdatos de PISA 2009 realizan una aproximación al tema lingüístico como factor de desigualdad educativa. Ese estudio arrojó como resultado que “en la zona geográfica del portuñol en promedio y hasta los 15 años, los alumnos han alcanzado un menor desarrollo de la competencia lectora en el español estándar (...) Los resultados permitieron avalar la hipótesis de la desigualdad lingüística individual (...) el resultado avala una tesis de desigualdad por estratificación sociolingüística, pero no una tesis de segmentación de áreas geográficas” (Fernández et al., 2016, p. 130).

1.3 La escuela y el portuñol en el contexto rural

La escuela rural se caracteriza por dos especificidades importantes que han llevado a cuestionarse qué tanto es posible la creación de un programa único de enseñanza para todo el territorio nacional. En primer lugar, el contexto de la institución educativa en el caso de la escuela rural difiere sustantivamente del contexto urbano, lo que lleva a la posibilidad de que exista un mayor extrañamiento o lejanía respecto a determinados contenidos o saberes y una mayor familiaridad con otros. En segundo término, la enseñanza multigrado, propia de la escuela rural, conlleva formas diferentes de abordar la enseñanza de contenidos y saberes (Santos, 2014). Castro (1944) sugiere que la escuela rural debía ser distinta de la urbana, lo que impone la diferenciación es el distinto tipo de sociedad,

de colectividad humana; la diferente psicología infantil; las específicas solicitaciones de un medio especial. Sin embargo, tomando en cuenta lo que sugiere Santos (2014) no debiera esa diferenciación desatender a una formación lo suficientemente universal del niño y futuro adulto que no le permitiera desarrollarse en los diferentes estilos de vida que atravesase, incluyéndose en estos la posibilidad de migrar a la ciudad.

En la actualidad, la escuela en el medio rural continúa adquiriendo para el niño un nivel de extrañamiento mayor que en el medio urbano. Según Castro (1944) “la escuela tiene un estilo de vida y el medio otro. Para el niño del campo las palabras usadas en ella, los giros, las interpretaciones, son en su mayoría incomprensibles” (p. 46). Para este autor, contribuyen a esa desarticulación dos elementos fundamentales en la escuela rural: los métodos y el programa que requieren una adaptación a las especificidades del medio rural. Desde esa época la situación ha cambiado, no sólo porque el Programa de la escuela logró la flexibilidad necesaria para ser adaptable a distintos contextos sino también porque el medio rural ha sufrido una importante transformación. Desde entonces se asiste a una complejidad de lo rural que ha llevado a hablar de múltiples ruralidades, donde este territorio adquiere formas de lo urbano y viceversa (Santos, 2014).

Por otro lado, y específicamente atendiendo a la temática que se aborda en este trabajo, entendemos que la diferenciación de las producciones no se limitará a una distinción entre los niños de escuela rural y los niños de escuela urbana en general, sino que inferimos que los usuarios de portuñol crearán distintas elaboraciones de texto de acuerdo al contexto urbano/rural de su escuela.

Con respecto a las disimilitudes en las producciones de textos, el carácter rural del portuñol se ha reconocido por varios autores al punto de que Carvalho (2007) sugiere que esta variedad se caracteriza por “la presencia de rasgos del portugués rural (...) y la influencia del español” (p. 63), por lo que se esperará encontrar distinciones entre los textos del contexto urbano y el rural.

Suponemos que la mayor presencia del portuñol en el ámbito rural intensificará la separación existente entre las normas dentro del aula

‘hablar en español’ y las normas fuera del aula. Asimismo, Fernández y González (2019) encontraron que la interacción entre ser usuario de portuñol y residir en una localidad rural tenía un efecto significativo en la acreditación de la Educación Media Superior. Este resultado expresa una relación particular entre las variables “ruralidad”, “acreditación de la Educación Media Superior” y “uso del portuñol” ya que las variables “uso de portuñol” y “ruralidad” no resultaban significativas para explicar la acreditación, sin embargo, su interacción sí lo demostró. En esta investigación se halló que el ser usuario de portuñol en el contexto rural conlleva una menor probabilidad de acreditar la Educación Media Superior.

2. Método

La metodología que se utilizó es en base a un estudio de caso múltiple. Tal como lo señalan Bartlett y Vavrus (2017) la comparación entre escalas, espacios y tiempos a través de la selección de más de un caso, especialmente en temas de educación, permite lograr resultados sustantivos.

De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2014) cada caso debe observarse como un todo, una entidad por sí misma. Tanto la recolección de los datos como el análisis tienen como uno de sus objetivos explicar consistencias e inconsistencias entre casos. De esta manera, el nivel de análisis es individual (caso por caso) y colectivo. Los casos se seleccionaron tomando en cuenta que para hacer posible la comparación y para que esta cumpliera los objetivos propuestos debían considerarse las variables “clase social”, “ruralidad” y “situación fronteriza”.

2.1 Delimitación del universo, selección de las escuelas y del grado

Dada la importancia de la variable “clase socio ocupacional del hogar” para explicar las diferencias en los aprendizajes se la mantuvo fija

en el universo de estudio. De esta manera, los niños estudiados provienen en su mayoría de las siguientes clases: i) la clase trabajadora manual rural; (ii) la clase trabajadora manual urbana; (iii) la clase media propietaria de pequeños comercios, talleres o transportes (entendida como la vieja pequeña burguesía); y (iv) la clase media de empleados en el comercio, la administración y el control simbólico, tanto en el sector público como en el privado (categorías predominantes son las clases V, VI y VII de acuerdo a la clasificación de clases sociales de Breen & Golthorpe (1997)). Mientras que los casos se diferenciaron en las otras dos variables que forman parte crucial de la explicación: el contexto fronterizo/ no fronterizo y el contexto rural/urbano.

De esta manera, la selección de los casos se basó en un muestreo teórico donde se buscó que existiera al menos una unidad representativa de las categorías de las variables “ruralidad” y “situación fronteriza”, seleccionando una escuela rural fronteriza, una escuela rural no fronteriza, una escuela urbana fronteriza y una escuela urbana no fronteriza.

Asimismo, se seleccionaron escuelas a las que asistieran niños predominantemente de hogares de clases V, VI y VII (Breen & Golthorpe, 1997). Una cuarta variable que utilizamos para la selección de los casos fue la cantidad de estudiantes que tienen las escuelas, sobre todo en el caso de las rurales. Consideramos la importancia de contar con una cantidad de estudiantes lo suficientemente grande para poder realizar un número determinado de observaciones, pero, al mismo tiempo, una cantidad abarcable por los recursos con los que contamos para la realización del trabajo de campo.

Por otro lado, la elección de cuarto año tuvo como finalidad estudiar a niños que ya habían comenzado a interiorizarse con la lectoescritura, por lo que se espera que puedan producir un texto por sí mismos.

2.3 Observaciones y técnicas de registro

En primera instancia, se procedió a aplicar cuestionarios a todos los estudiantes de los grupos seleccionados, cuatro grupos de cuarto año: un

grupo por cada escuela con el fin de conocer su identificación respecto a sus usos lingüísticos. En una segunda instancia, se les pidió a las madres de los niños que completaran cuestionarios que relevan características lingüísticas, socioeconómicas y educativas de los hogares del niño y de su propia trayectoria educativa. El total de cuestionarios que se completaron fue de 42, lo cual se corresponde con un 73% de las madres de los alumnos encuestados.

Por último, se analizaron las producciones de textos de los niños en base a los criterios utilizados por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) en la evaluación nacional de aprendizaje de Matemática y Lenguaje en 1998 ya que analizamos evaluaciones hechas en cuarto año, nivel más próximo de lo hecho en 1998 (tercer año). Las dimensiones a evaluar fueron: textualidad, puntuación, morfosintaxis, léxico y ortografía. En lo que apunta a “textualidad”, están incluidos los siguientes puntos: presencia de texto, adecuación al registro, adecuación a la consigna y errores de textualidad (incoherencias). En “puntuación”, se tuvo en cuenta la omisión, presencia o inadecuación de puntos, comas y signos de interrogación. En “morfosintaxis”¹, se consideraron errores en concordancia nominal, concordancia verbal², tiempos verbales, morfemas verbales así como el uso de preposiciones. La reiteración de vocablos, la inadecuación léxica y el uso de palabras en portugués están presentes en el aspecto léxico a evaluar. Los errores en la “ortografía” aparecen en: segmentación de palabras, omisión, cambio o agregado de grafemas, ausencia de mayúsculas, omisión o agregado de “h” y de tildes y palabras ilegibles.

3. Resultados y discusión

3.1 Subdeclaración de niños hablantes de portuñol

Un dato sobresaliente en la primera instancia de análisis fue la subdeclaración de los niños que utilizan portuñol. Al comparar la autoidentificación de los niños como hablantes de cada lengua con los distintos

espacios donde utilizan cada una de las lenguas se pudo identificar que quienes informaron ser hablantes de portuñol (independientemente de si además hablan otras lenguas) son un 23,81 % de los niños mientras que quienes declaran utilizarlo en al menos un ámbito (escuela, hogar, barrio) representan un 30, 95%.

Consideramos que este es el resultado de que el portuñol es históricamente una variedad desprestigiada por no ser una variedad estándar y de que sus hablantes han sido estigmatizados, hechos evidenciados en varias investigaciones (Barrios, 2014 y Elizaincín, 1996).

3.2 La lengua utilizada por la madre y la lengua utilizada por el niño.

De acuerdo con los planteamientos teóricos mencionados se esperaba que existiera una correlación alta entre la variedad lingüística que habla la madre y la que utiliza el niño. De este modo se procedió a identificar la distribución de niños bilingües de acuerdo a lo que indicó hablar la madre. Los resultados se resumen en la tabla n°1:

Tabla I Datos de la lengua utilizada por la madre y el bilingüismo en los niños.

Niños	Madre usuaria de portuñol		Total
	Sí	No	
Monolingües en español	43,75%	80,77%	66, 67 %
Bilingües	50,00%	19,23%	30,95%
Sin dato	6,25%	0%	2, 38%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

De los niños cuyas madres utilizan el portugués, un 43,75% utiliza solo el español, mientras que de los niños cuyas madres no utilizan el portugués, el 80,77% habla solo español. Al mismo tiempo que, de los niños cuyas madres utilizan el portugués, un 50,00% es bilingüe mientras que, de los niños cuyas madres no lo utilizan, solo un 19,23% es bilingüe. La relación entre estas variables resultó significativa con un 99% de confianza de acuerdo al test de chi-cuadrado, con un chi de 8,1804, 1 grado de libertad y un p-valor de 0.004. La V de Cramer resultante de corregir este coeficiente es de 0.48, lo que indica una relación de fuerza moderada de acuerdo a la escala propuesta por Sierra (1988).

Estos resultados nos permiten ver que la vigencia de esta variedad responde a una transmisión que tiene origen en los hogares por lo que conlleva un importante significado a nivel afectivo e identitario para los hablantes.

3.3 Diferencias entre las producciones escritas de los niños monolingües y las producciones de los niños bilingües

En este trabajo, cuando hacemos referencia a niños bilingües, hablamos de aquellos que tienen como primera lengua el portugués mientras que el español representa su segunda lengua. Aclaramos que también son bilingües los niños que tienen como primera lengua al español y segunda el portugués, pero no nos detuvimos a analizar esa situación. Analizamos las diferencias entre las producciones de texto de estos niños con aquellos que tienen como primera lengua el español.

Para estudiar las diferencias en las producciones se procedió a cuantificar la cantidad de errores en cada dimensión propuesta por el UMRE 1998 y visualizar si esta diferencia resultaba significativa entre niños monolingües y bilingües.

Las únicas variables que mostraron diferencias significativas fueron la concordancia nominal y la concordancia verbal. Este hallazgo fue el resultado de realizar la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon entre todas las variables en las que se evaluaron los textos y el ser o no hablante

de portugués. Esta prueba es útil para este trabajo ya que la cantidad de casos es reducida y no puede suponerse una distribución paramétrica. Se obtuvo como resultado un W de 89 con un p-valor de = 0.03919 para las diferencias en los errores de concordancia nominal entre usuarios y no usuarios de portugués. En la tabla 2 se muestra la distribución porcentual conjunta de estas variables.

Tabla II Cantidad de errores de concordancia nominal de acuerdo a ser monolingüe o bilingüe

Cantidad de errores	Total		
	Niños monolingües	Niños bilingües	
0	87,50%	54,55%	77,14%
1	8,33%	36,36%	17,14%
2	4,17%	0,00%	2,86%
5	0,00%	9,09%	2,86%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la tabla 2, mientras que el 87,50% de los niños monolingües no tienen ningún error de concordancia nominal, solo el 54,55% de los niños bilingües tampoco lo tienen. Mientras que el 36,36% de los bilingües presentan un error, solo un 8,33% de los monolingües también presentan. Asimismo, algunos bilingües presentan hasta 5 errores mientras que el máximo en los monolingües es de 2.

En el caso de los errores de concordancia verbal el resultado de la

prueba fue un $W = 101$ con un p valor de 0,049. Es decir, resultó significativo con un 95% de confianza. En la tabla 3 se muestra cómo esta diferencia es a favor de quienes son monolingües de español:

Tabla III Cantidad de errores de concordancia verbal de acuerdo a ser monolingüe o bilingüe

Cantidad de errores	Total		
	Niños monolingües	Niños bilingües	
0	95,83%	73,00%	88,57%
1	4,17%	18,00%	8,60%
3	0,00%	9,00%	2,86%
Total	100,00%	100,00%	100%

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, mientras que casi la totalidad de los monolingües no presentan ningún error en este indicador, el 18% de los bilingües presentan un error y el 9% presentan 3. Estos resultados difieren de lo supuesto en un principio, ya que se esperaba encontrar mayores diferencias a nivel léxico y en el uso de proposiciones en base al conocimiento acumulado que hay sobre las diferencias entre las variedades.

Los resultados más favorables de los estudiantes monolingües se corresponden con otros estudios hechos en esta materia. Tal es el caso de Pérez (2016) que al estudiar las problemáticas de expresión escrita de estudiantes universitarios bilingües (lengua indígena-español) en México, encuentra que, en comparación con los estudiantes monolingües, los primeros tienen mayores dificultades en el uso del sistema preposicional

del español, lo cual también los perjudica en la articulación lógica de los discursos escritos. El mismo resultado reportan Guimaraes y Parkins (2019) al comparar las estrategias de escritura de niños monolingües y bilingües (inglés-portugués) en dos ciudades de Inglaterra y de Portugal: “En general, los monolingües obtuvieron puntajes de ortografía significativamente más altos que los bilingües en todos los momentos de la prueba” (p.237). Sin embargo, las diferencias en los resultados de los tres trabajos están en las dimensiones en las que se encuentra la mayor cantidad de errores.

3.4 La variabilidad de las producciones al variar el contexto

En primer lugar, se procedió a analizar los textos de cada contexto escolar con el fin de identificar si existía presencia de interferencia del portuñol y/o portugués en el uso escrito del español en lo relativo a la morfología verbal y al léxico. Posteriormente, se cuantificaron las diferencias entre los errores encontrados en los diferentes contextos para determinar si estas eran significativas o no.

A continuación, serán presentados algunos aspectos de las producciones. En total fueron analizados 38 textos de los cuales 15 son de la escuela urbana y 4 de la rural de Rivera, 15 de la urbana y 4 de la rural de Tacuarembó.

Las cuatro escuelas estudiadas serán analizadas individualmente a continuación. Se tendrán en cuenta para el análisis expresiones o “errores” relacionados con la interferencia del portugués y no los que son comunes en el español. No se considerará, por ejemplo, lo que esté relacionado con acentuación, uso de comas, puntos, así como tampoco la ausencia de mayúsculas.

Por otro lado, aclaramos que no podemos decir que estas expresiones son portuñol, porque no hay un consenso en la escritura, no hay reglas porque no es una lengua estándar. La literatura sobre el portuñol coincide en que es una adaptación del portugués coloquial.

3.4.1 Escuela fronteriza urbana

La consigna propuesta fue elaborar, a partir de las imágenes del cuento “Caperucita roja”, una narración que tuvo como resultado el promedio de 184 palabras.

3.4.1.1 Aspectos morfológicos y morfosintácticos

En lo que refiere al paradigma verbal encontramos, por ejemplo, el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo (cantase/ra). Si bien en español es aceptado y tienen el mismo significado tanto la terminación *-ra* como *-se*, en Hispanoamérica la terminación *-se* casi no se utiliza (NGLE, 2010). Por el contrario, en el portugués solo existe esa terminación (cantasse) para el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo:

la madre le dijo que *llebase*
antes de que Caperucita *llegase*
su mamá le dijo que *fuese* a casa

Siguiendo con el paradigma verbal encontramos los ejemplos señalados en la tabla iv.

Tabla IV Expresiones encontradas en los textos elaborados por los estudiantes de la escuela Fronteriza urbana (1)

Expresión encontrada	Conjugación del verbo en español	Conjugación del verbo en portugués
tava	estar/estaba	estava (en el portugués coloquial se utiliza “tava”)
hía pasando	iba pasando	ia pasando

Fuente: Elaboración propia en base a los textos analizados.

En la tabla V exponemos algunos de los ejemplos encontrados del uso de proposiciones y del pronombre relativo “donde”:

Tabla V *Expresiones encontradas en los textos elaborados por estudiantes de la escuela fronteriza urbana (2)*

Expresión encontrada	Español	Portugués
pra	para	pra (uso coloquial)
onde	donde	Onde
mató el lobo	mató al lobo	matou o lobo

Fuente: Elaboración propia en base a los textos analizados.

Unos de los aspectos que arrojó diferencias significativas refiere a la concordancia nominal. Existe, tanto en el portugués coloquial como en portuñol una tendencia a la simplificación en las marcas del plural (Behares 2007). A continuación, se transcriben algunos de los ejemplos:

- a) orejas tan grande- ojos más grande (aparecieron en varias oportunidades en diferentes textos)
- b) **su** abuelitas
- c) unas flor

3.4.1.2 Aspectos léxicos

Observamos en la tabla VI que no solo los sustantivos son transferidos al español, como es el caso de “vecindad”, ese mismo fenómeno ocurre con los verbos, como por ejemplo “escuchó” y “batió”; se adaptan morfológica y fonológicamente al español

Tabla VI *Expresiones encontradas en los textos elaborados por estudiantes de la escuela fronteriza urbana (3)*

Expresión encontrada	Español	Portugués
batío	golpeó	Bateu
escutió	escuchó	Escutou
vecinanza	vecindad	Vizinhança

Fuente: Elaboración propia en base a los textos analizados.

3.4.2 Escuela fronteriza rural

Los cuatro textos producidos por estudiantes de la escuela de Masoller tenían como consigna realizar la escritura de un cuento con la protagonista “La princesa prisionera”. Podemos acotar que a partir de los ocho años se empiezan a afianzar las narraciones. La corrección para la posterior reescritura es fundamental, por eso el rol del docente es importante en este proceso. El apego a la normativa y a los discursos pedagógicos dominantes dejan de lado el aporte a la creatividad del niño. (Raiter et al., 2014).

La extensión promedio de las producciones escritas fue de 53 palabras por texto. Uno de los “errores” que aparecieron con más frecuencia fue el cambio de grafema por fonema, por ejemplo: “ves”, “feliz”, “princesa”, “príncipe”, “poso”. Igualmente, encontramos otro cambio de grafema en “cavajo” (caballo) y “jigo” (llegó). En lo que refiere a la concordancia verbal, encontramos un error: “vivieron felis” (vivieron felices). Los errores en la morfología verbal se detallan en la tabla VII.

Tabla VII *Expresiones encontradas en los textos producidos por estudiantes de la escuela fronteriza rural*

E x p r e s i ó n encontrada	Español	Portugués
tentó/ tentaron	intentó/intentaron	tentou/tentaram
Vingo	vengó	vingou

Fuente: Elaboración propia en base a los textos analizados.

3.4.3 Escuela no fronteriza rural

En el caso de la escuela no fronteriza rural la consigna consistió en, luego de la lectura del cuento “la montaña de libros más alta del mundo”, los estudiantes debían relatar, con sus propias palabras, la historia así como también exponer su percepción sobre esta y explicar cuál era la moraleja. La extensión promedio fue de 134 palabras en las producciones escritas. Los textos fueron de difícil comprensión por problemas en la grafía de los niños. Asimismo, no se encontraron ejemplos pertinentes para el tipo de análisis que estamos realizando.

3.4.4 Escuela no fronteriza urbana

La consigna de producción de texto consistía en relatar un episodio del cuento “La casa abandonada” con el que estaban trabajando El promedio fue de 64 palabras. Los textos no estaban corregidos por la maestra. Una cuestión sugerente fue la diferencia entre los textos de los alumnos: algunos eran muy difíciles de entender y otros estaban muy bien escritos, es decir, seguían las normas gramaticales de la lengua. De igual forma, los que no seguían las normas gramaticales, tenían errores

comunes en niños que están siendo alfabetizados, por ejemplo: bes (vez), nego (negro), baco (blanco), pesaba (pensaba), di jo (dijo), mometo (momento), ban a ser (van a ser), lla (ya), avian (habían). Esos errores no ocurren necesariamente por interferencia del portugués. En otros casos sí encontramos interferencia, tal como se muestra en la tabla VIII.

Tabla VIII *Expresiones encontradas en los textos producidos por estudiantes en la escuela no fronteriza urbana*

Expresión encontrada	Español	Portugués
acordando	despertando	acordando
cedo	temprano	cedo

Fuente: Elaboración propia en base a los textos analizados.

En síntesis, en el análisis cualitativo de los textos, los más complejos fueron los no fronterizos urbanos ya que estaban escritos en imprenta, mayúscula y fuera de la línea del renglón. Se pudieron evidenciar polos opuestos: textos con los elementos necesarios para que tuvieran coherencia y otros en los que se podía apreciar la dificultad en la escritura, problemas de textualidad (incoherencias). Los textos de la escuela fronteriza urbana fueron los más extensos por lo que también pudieron encontrarse más elementos para nuestro estudio.

3.4.5 Análisis estadístico de las diferencias entre las escuelas

Al analizar las diferencias en las producciones de texto de acuerdo al contexto a través del test de Wilcoxon, se pudo identificar que entre el contexto urbano y el rural no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones en las que fueron evaluados los textos, esto puede

explicarse por los pocos casos en las escuelas rurales. Entre las escuelas fronterizas y las no fronterizas pudieron evidenciarse diferencias significativas en la cantidad de palabras y en los errores de concordancia verbal.

a. Cantidad de palabras en escuelas fronterizas:

Mín.	1° Cuartil	Mediana	Media	3° Cuartil	Máx.
33.0	132.0	162.0	157.0	197.5	317.0

b. Cantidad de palabras en escuelas no fronterizas:

Mín.	1° Cuartil	Mediana	Media	3° Cuartil	Máx.
26.00	43.00	54.00	73.29	108.00	171.00

Las diferencias en la cantidad de palabras según sean escuelas fronterizas o no pueden mostrar diferencias en los abordajes de la escritura en estos centros. Una posible explicación es la menor autocensura de los usuarios de portuñol en la escritura en contextos donde el portuñol forma parte de la cultura local, pero se requeriría profundizar en futuras investigaciones para poder tener más evidencia en este sentido. Igualmente, para análisis posteriores, deberá tenerse en cuenta la extensión del texto en la comparación de la cantidad de errores.

Las diferencias entre escuelas fronterizas y no fronterizas en la cantidad de palabras fue significativa con un W de 49 y un p valor de 0.0003847, mientras que las diferencias en la concordancia verbal entre estas escuelas fue de un W fue de 127,5 y un p valor de 0,05.

En definitiva, podemos observar que el hecho de que el español sea la L1 o la L2 del estudiante genera disparidad en las producciones, pero existen diferencias contextuales que pueden amortiguar o intensificar estas diferencias.

4. Conclusiones

Partimos de la premisa de que el portuñol, como variedad lingüística, implica un reto para quienes trabajan en educación en este territorio ya que conlleva un componente afectivo y de pertenencia (Brovetto et al., 2007). Esto se hace evidente en la alta correlación encontrada entre la variedad que utiliza la madre y la variedad que utiliza el niño.

El sistema educativo como principal agente planificador impone la variedad estándar, el español. Por ese motivo, los hablantes de portuñol viven con la contradicción de que son discriminados porque usan una lengua estigmatizada. Reconocen que su habla es errónea y sin embargo, les confiere proximidad y complicidad con el resto de los integrantes de sus familias y comunidad que también son hablantes. La subdeclaración encontrada en este trabajo por parte de los usuarios de portuñol coincide con la estigmatización que ha marcado a esta variedad.

Al iniciar este trabajo se esperaban encontrar mayores diferencias en el léxico y en el uso de preposiciones entre niños bilingües y monolingües tal como lo indicaron otros estudios en el tema. Si bien en estos indicadores no se hallaron diferencias significativas, sí se encontraron resultados diferenciados en la morfología verbal y la morfología nominal. Entender por qué es en estos indicadores donde se presentan mayores diferencias requeriría una mayor profundización en futuras investigaciones.

Los resultados diferenciados en los textos entre los que hablan portuñol y los que no, evidencian una desventaja de los primeros frente a los segundos en algunos aspectos gramaticales. Sin embargo, quienes no son usuarios de portuñol también tuvieron grandes diferencias entre sí en las producciones de texto. Esto lleva a deducir que, por un lado, es necesario encontrar puentes entre los niños cuya lengua materna es el portuñol y el aprendizaje del español y por otro, se requiere continuar estudiando los factores que generan diferencias en el aprendizaje de la escritura en zona fronteriza.

El contexto escolar puede ser clave en el momento de amortiguar o intensificar las diferencias entre niños bilingües y monolingües. De esta manera se puede ver que en el contexto fronterizo, la cantidad de palabras es mayor, lo que puede reflejar una menor autocensura del hablante que encuentra en la cultura del territorio una mayor comodidad para expresarse.

Tal como se ha sugerido en los diferentes estudios sobre la temática, es necesario, por tanto, repensar las estrategias de enseñanza en los diferentes contextos donde existen niños que conocen el español como segunda lengua entendiendo que el respeto a la identidad del hablante de

portuñol es fundamental y, al mismo tiempo, que el individuo logre mayor dominio de la lengua estándar le permitirá alcanzar mejores oportunidades a nivel profesional y académico en la adultez. El docente debería ser también un agente de desnaturalización de las imposiciones, es decir una suerte de actante que interpreta por el contexto y desde ello pueda promover transformaciones.

Referencias bibliográficas

- A.A.L.E. y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Repensar la investigación de estudios de casos. un enfoque comparativo*. Routledge.
- Barrios, G. (2014). “La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol”. En Hipperdinger, Y. (Comp.). *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 77-105). Bahía Blanca, EdiUNS (Editorial de la Universidad Nacional del Sur). ISBN 978-987-1907-94-6.
- Behares, L. E. (2007). En: Broveto, C.; Brian, N. y Geymonat, J. (Eds.). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (pp. 99-172). ANEP.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differences. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society*, 9 (3), 275-305.
- Broveto, C, Brian, N y Geymonat, J. (2007). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP.
- Carvalho, A. M. (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. En: Broveto, C.; Brian, N. y Geymonat, J. (Eds.). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (pp. 49-98). ANEP.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.

- Castro, J. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres Gráficos.
- Elizaincín, A. (1996). As pesquisas nas áreas de fronteira: Brasil/Uruguai. Histórico. En: Trindade, A. y Behares, L. (Orgs.) *Fronteiras, educação, integração* (pp.13-24). Pallotti.
- Fernández, T., Ríos, Á., y 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 - Revista de Ciências Sociais*, 16 (1), 119-135. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2016.1.24239>.
- Fernández, T. y González, M. (2019). Desigualdad entre las regiones de Frontera y Montevideo en la acreditación de la Educación Media Superior de Uruguay. *Revista POLIS*, 15 (2). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Guimaraes, S. & Parkins, E. (2019). Young Bilingual Children's Spelling Strategies: A Comparative Study of 6- to 7-Year-Old Bilinguals and Monolinguals. *International Journal of Educational Psychology*, 8(3), 216-245. doi: 10.17583/ijep.2019.4099.
- Halliday, M.A.K. (2001). *El Lenguaje como semiótica social*. FCE.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación Social*. 6ª edición. McGRAW-HILL.
- Herrlitz, W.; Ongstad, S. & Van de Ven, P. (2007). *Research on mother tongue education in a comparative international perspective*. Rodopi.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(70), 847-879.
- Raiter, A., Sayago, S., Torrea, M., Mercado Díaz, Y., Aramburu, D., & Arch, K. (2014). La escritura en alumnos de 3º año de EGB. Zona Golfo San Jorge - Patagonia. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 1(1), 113-141. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v1i1.13>
- Rona, J. P. (1965). *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Adolfo

Linardi Editor.

- Santos, L. (2014). Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya. *História da Educação*, 18 (43), 33-48.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Siguan, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Santillana / UNESCO. Aula XXI.
- Unidad de Medición de Resultados Educativos (1998). *Segunda Evaluación Nacional de Aprendizajes, 3er año de Enseñanza Primaria- Primer informe de devolución de resultados a las escuelas*. Montevideo, UMRE.
- Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.

Notas

- 1 La morfosintaxis es la parte de la Gramática que integra la morfología y la sintaxis: la primera “se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la sintaxis, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman” (Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010, p. 3)
- 2 La concordancia nominal (coincidencia de género y número) es la que establece el sustantivo con el artículo o los adjetivos que lo acompañan, el pronombre con su antecedente o su consecuente. La concordancia verbal (coincidencia de número y persona) es la que se establece entre el verbo y su sujeto.