

Lourenço-Simões, C., Araújo e Sá, M. H., y Matesanz del Barrio, M. (2024). Enfocando la interculturalidad: revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2).

DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.565531>

Enfocando la interculturalidad: revisión de literatura sobre proyectos y estudios de educación en lenguas realizados en contextos de frontera

Focusing on Interculturality: Literature Review on Language Education Projects and Studies Conducted in Border Contexts

Carolina Lourenço-Simões*¹, Maria Helena Araújo e Sá* y María Matesanz del Barrio**

*Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro (Portugal)

**Laboratorio de Lingüística Aplicada. Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

Las fronteras se caracterizan, a menudo, por la aparición de relaciones de poder asimétricas que transmiten estructuras de dominación-subordinación que pueden contribuir a una experiencia negativa de su superdiversidad. Es importante deconstruir esta realidad mediante el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes plurilingües e interculturales. Partiendo de la pregunta de investigación “¿cuál es la perspectiva de interculturalidad en proyectos y estudios de educación en lenguas desarrollados en contextos de frontera?”, definimos como objetivos: (i) identificar y analizar proyectos y estudios de educación en lenguas desarrollados en fronteras; y (ii) discutir, a partir del corpus seleccionado, diferentes perspectivas epistemológicas y hermenéuticas asociadas al concepto de interculturalidad. Realizamos la investigación en las bases de datos ERIC, Redalyc, SciELO, Scopus y Web Of Science, en los repositorios científicos de la Community Research and Development Information Service y de la Comisión Europea, así como en la página web de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana. El corpus seleccionado, compuesto por 11 estudios y proyectos, fue sometido a un análisis de contenido categorial. Los resultados muestran disonancias sobre el concepto de interculturalidad en los discursos educativos, concretamente a nivel de las políticas y programas educativos en lenguas implementados. La conservación de enfoques monolingües en esos discursos y la escasez de

Correspondencia: Carolina Lourenço-Simões, carolinalsimoes@ua.pt, Campus Universitário de Santiago 3810-193, 37008, Aveiro, Portugal, 37008,

estudios y programas desarrollados en las fronteras que permitan hacer frente a dichos enfoques ponen de manifiesto la urgencia de proyectos que promuevan la resignificación de estas regiones como espacios de relaciones bilaterales simétricas y convivencias múltiples que valoren las identidades híbridas de los sujetos.

Palabras clave: interculturalidad; frontera; plurilingüismo; educación en lenguas.

Abstract

Borders are often characterized by the emergence of asymmetrical power relations that convey structures of domination-subordination, which potentially contribute to a negative experience of their superdiversity. It is important to deconstruct this reality through the development of plurilingual and intercultural knowledge, skills, and attitudes. Starting from the research question "what is the perspective of interculturality behind language education projects and studies developed in border contexts?", we defined as objectives: (i) to identify and analyze language education projects and studies developed in border regions; and (ii) to discuss, based on the selected corpus, different epistemological and hermeneutical perspectives associated with the concept of interculturality. We conducted the research in ERIC, Redalyc, SciELO, Scopus and Web of Science databases, in the Community Research and Development Information Service and the European Commission scientific repositories, and in the website of Universidad Federal de Integración Latinoamericana. Consisting of 11 studies and projects, the selected corpus was subjected to categorical content analysis. The results show dissonances regarding the concept of interculturality in educational discourses, specifically at the level of implemented language education policies and programs. The maintenance of monolingual approaches in educational discourses and the scarcity of studies and programs developed in borders that allow to deal with these approaches highlight the urgency of projects that promote the resignification of these regions as spaces of bilateral symmetrical relations and multiple coexistences that value individuals' hybrid identities.

Keywords: interculturality; border; plurilingualism; languages education.

Introducción y objetivos

Las fronteras aglutinan múltiples significados, a veces antagónicos, pudiendo considerarse espacios de encuentro y puesta en común o *loci* de hostilidad y conflicto. Consideradas zonas de contacto e influidas por complejas variables geopolíticas e históricas, suelen ser escenario de oposiciones generadas por relaciones de poder asimétricas en las que surgen desigualdades entre los sistemas administrativos, organizacionales y sociales de los países vecinos (Putsche, 2022), lo que puede contribuir a una percepción y vivencia negativas del contexto de superdiversidad que caracteriza a esas regiones. Para afrontar los desafíos de la diversidad lingüística y cultural y deconstruir tales ideologías, se reconoce la importancia de preparar a los sujetos para adoptar una ciudadanía intercultural que les permita relacionarse con otras culturas, mediando y comprendiendo, en un ejercicio constante de alteridad, las semejanzas y diferencias que las completan y complementan. Por consiguiente, se requiere un enfoque dialógico

reflexivo, en un ejercicio de “improvisación compuesta” (Dervin, 2021). Es a través de la interacción y de procesos de (re)negociación entre culturas que se co-construyen y exploran ideologías alternativas, otras formas de ser, estar y pensar (en) el mundo, desde una perspectiva subversiva frente al sistema dominante impuesto por diversos aparatos ideológicos locales y globales (*ibidem*). Dado que las lenguas se manifiestan como vehículos de acceso a las culturas y viceversa (Piccardo et al., 2022), la educación en lenguas emerge como privilegiada para promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en este ámbito.

Dependiendo del contexto en el que se aplique, el concepto de interculturalidad adquiere diferentes significados, utilizándose, por momentos, con intenciones socio-políticas disonantes (Walsh, 2012). En consecuencia, este puede adoptar una perspectiva: (1) funcional, en la que se busca insertar a los grupos minoritarios en el sistema social dominante para homogeneizar la diversidad lingüística y cultural y suavizar o evitar posibles conflictos frente al orden establecido; (2) relacional, en la que se afirma la identidad nacional como producto del hibridismo etnocultural con el objetivo de camuflar las relaciones de poder existentes; o (3) crítica, en la que se esbozan principios de actuación que desafían el orden dominante establecido mediante la valoración de la diversidad lingüística y cultural, especialmente con la inclusión de grupos étnicos y culturales históricamente marginados (Walsh, 2012).

Por consiguiente, nuestro estudio busca contestar a la pregunta “¿cuál es la perspectiva de interculturalidad en proyectos y estudios de educación en lenguas desarrollados en contextos de frontera?”, planteándose como objetivos: (i) identificar y analizar proyectos y estudios de educación en lenguas desarrollados en regiones fronterizas; y (ii) discutir, a partir del *corpus* seleccionado, diferentes perspectivas epistemológicas y hermenéuticas asociadas al concepto de interculturalidad.

Método

Este estudio se inscribe en las revisiones semi-sistemáticas, buscando identificar estudios actuales que nos permitan comprender el “state of knowledge” de nuestro tópico de investigación (Snyder, 2019): la perspectiva de interculturalidad presente en estudios y proyectos de educación en lenguas desarrollados en contextos de frontera.

Una vez establecidos los principios metodológicos iniciales mediante la definición de la pregunta y de los objetivos de investigación, se procedió a la recogida de datos. Para ello, empezamos por realizar una primera búsqueda en las bases de datos: ERIC (*collection* y *thesaurus*), Redalyc, SciELO, Scopus y Web of Science. Antes de iniciarla, definimos las palabras clave en las lenguas inglesa, española y portuguesa. Enseguida, presentamos, como ejemplo, las palabras utilizadas en inglés:

(Plurilingual* OR multilingual*) AND (Intercultural* OR “cultural awareness” OR multicultural* OR “cross-cultural” OR “intercultural dialogue” OR decolonization) AND (“cross-border” OR “border region” OR border) AND education

Para conferir mayor validez, rigor y transparencia al proceso (Cohen et al., 2018), esbozamos los criterios de selección de los estudios constitutivos del *corpus* documental, enfocados, primeramente, en aspectos de orden formal, detallados en la Tabla 1.

Tabla 1.

Criterios de orden formal para selección de los estudios

Criterios de forma	Indicadores
Acceso abierto	El documento se encuentra disponible en acceso abierto para la comunidad científica.
Periodo de publicación	El documento fue publicado en los últimos 20 años (2001-2021).
Peer-review	El documento fue sometido a revisión por pares (<i>peer-review</i>).

Aplicamos las palabras clave mencionadas, así como los criterios de orden formal referidos. Los resultados obtenidos en todas y cada una de las bases de datos utilizadas fueron los presentados en la Tabla 3. Destacamos que el gran número de estudios en Redalyc, después de la aplicación de todos los criterios de orden formal (N=1735), llevó a la adición del filtro “educación”, restringido específicamente a esa base de datos, permitiendo reducir sus resultados (N=873).

Posteriormente, definimos el criterio de contenido para selección del *corpus*, planteado en la Tabla 2.

Tabla 2.

Criterio de contenido para selección de los estudios

Criterio de contenido	Indicadores
Relación título y resumen-nuestra temática	El título y el resumen del documento enfocan la educación en lenguas y asumen las regiones de frontera como contexto de aplicación del estudio.

En esta secuencia, leemos los títulos y realizamos una *lectura de reconocimiento* (Cardoso et al., 2010) de los resúmenes de los 961 artículos obtenidos en todas las bases de datos, y excluimos 954 estudios, por no estar relacionados con nuestro tema de investigación. De hecho, algunos artículos asumían como enfoque proyectos de otras áreas de especialización, como la salud; otros se centraban en educación en lenguas, pero no fueron aplicados en contextos de frontera; y otros se acercaban solamente a una óptica de cooperación transfronteriza. Por consiguiente, el *corpus* final de las bases de datos está compuesto por 7 estudios (3 de ERIC; 2 de Redalyc y 2 de Web of Science).

Señalamos que la incoherencia entre las palabras-clave aplicadas y dichos resultados nos ha sorprendido, poniendo de relieve limitaciones en el proceso de búsqueda sobre las cuales reflexionamos en las conclusiones.

Tabla 3.

Número de documentos obtenidos después de la aplicación de los criterios de selección

Criterios	Bases de datos						Número total de estudios
	ERIC collection	ERIC thesaurus	SciELO	Scopus	Redalyc	Web of Science	
Acceso abierto	N= 98	N= 0	N= 0	N= 4	N= 1854	N= 9	N= 1965
Periodo de publicación	N= 84	N= 0	N= 0	N= 4	N= 1735	N= 9	N= 1832
Peer-review	N= 75	N= 0	N= 0	N= 4	N= 1735	N= 9	N= 1823
Educación	-----	-----	-----	-----	N= 873	-----	N= 961
Relación título y resumen-nuestra temática	N=3	-----	-----	N=0	N=2	N=2	N=7

Dado el reducido *corpus*, procedimos a una segunda búsqueda, esta vez en los repositorios *Community Research and Development Information Service* (CORDIS) y de la Comisión Europea.

Considerando que el conjunto de palabras clave utilizado para la búsqueda en las bases de datos anteriormente identificadas resultaba ineficaz cuando se aplicaba a estos repositorios, culminando en 0 resultados, utilizamos cada uno de los términos clave previamente identificados de forma aislada. Por consiguiente, hicimos la búsqueda palabra/expresión por palabra/expresión. Posteriormente, seleccionamos, de entre los filtros proporcionados en los repositorios, "field of science" y restringimos la búsqueda a los descriptores "educational sciences", "inclusive education", "democracy" y "ethnology", en el caso de CORDIS; y, referente al *website* de la Comisión Europea, aplicamos el filtro "theme", en la que clasificamos la búsqueda bajo los descriptores: "cross-border territory", "cross-border, transnational and inter-regional cooperation", "education", "education and training", "education and training, lifelong learning", "social inclusion" y "social inclusion, jobs, education and training". Además de los filtros aplicados, también nos fijamos en los siguientes criterios:

Tabla 4.

Criterios de selección de los proyectos

Criterios	Indicadores
Acceso a página web	El proyecto tiene asociada una página web con informaciones disponibles sobre su implementación.
Periodo de publicación	El proyecto fue implementado en los últimos 20 años (2001-2021).

Al final del proceso, obtuvimos 1 proyecto en el repositorio CORDIS y 2 en el repositorio de la Comisión Europea.

Bajo el objetivo de obtener un *corpus* más amplio, procedemos a una última búsqueda, realizada en la página web de la “Universidad Federal de Integración Latinoamericana” (UNILA). La UNILA es una institución que busca el desarrollo regional y la integración latinoamericana, concretamente de los países constituyentes del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela), teniendo como supuestos el intercambio cultural y la cooperación transnacional. En este sentido, la elegimos por tratarse de una institución con un histórico relevante relacionado a la cooperación transfronteriza.

La búsqueda en la página web de UNILA se realizó en el siguiente orden: “Institutos” - “Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e Historia” (ILAACH) - “Núcleo Interdisciplinar de Estudios de Lengua(je) e Interculturalidad” (NIELI) - “Programas, proyectos y cursos”. A la hora de seleccionarlos, se tuvo en cuenta los mismos criterios que los aplicados en los repositorios científicos (v. Tabla 4), lo que dio como resultado la identificación de 2 proyectos, uno de ellos ya nombrado en los resultados del proceso de búsqueda en las bases de datos (“Proyecto Escuelas Bilingües Interculturales de Frontera”).

Señalamos que los datos obtenidos de las fuentes son de naturaleza diferenciada, ya que en los repositorios y en la página web de UNILA no se trata de información extraída de artículos científicos, como en las bases de datos, sino que de información extraída de las páginas oficiales de los proyectos listados en esas mismas fuentes.

A la luz de lo anterior, y considerando los datos recogidos, destacamos el reconocimiento de 7 estudios y 4 proyectos desarrollados en el ámbito de la educación en lenguas en regiones de frontera.

Corpus elegido y su caracterización

Identificamos los estudios, sus referencias bibliográficas, los proyectos, sus páginas web asociadas, y las fuentes de búsqueda correspondientes (Tabla 5). Para agilizar su análisis, asignamos un código a cada estudio y proyecto, el primero constituido por la letra “E” asociada a un número cardinal aleatorio, y el segundo por la consonante “P”, también asociada a un número aleatorio.

Tabla 5.

Codificación e identificación de estudios y proyectos

Códigos	Estudios (E) y proyectos (P)	Fuentes de búsqueda
E1	Herrera-Rocha, L., y de la Piedra, M. T. (2018). Ideologies of language among ELLs on the US-Mexico border: the case of a transitional bilingual programme. <i>Journal of Multilingual and Multicultural Development</i> , 40(8), 665–678. https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1544638	ERIC
E2	Semec, K. P. (2018). Mobile teachers at border schools – Multilingualism and interculturalism as new challenges for professional development. <i>Center for Educational Policy Studies Journal</i> , 8(4), 47–61. https://doi.org/10.26529/cepsj.551	ERIC
E3	Arreguín-Anderson, M., Salinas-Gonzalez, I. y Alanis, I. (2018). Translingual Play That Promotes Cultural Connections, Invention, and Regulation: A LatCrit Perspective, <i>International Multilingual Research Journal</i> , 12(4), 273-287, DOI: 10.1080/19313152.2018.1470434	ERIC
E4	Cortez, N. y Jáuregui, B. (2004). Influencia del contexto social en la educación bilingüe en una zona fronteriza de Sonora y Arizona, <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , IX(23), 957-973. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002310	Redalyc
E5	De Matthews, D., Izquierdo, E. y Knight, D. (2017). Righting Past Wrongs: A Superintendent’s Social Justice Leadership for Dual Language Education Along the U.S.-Mexico Border. <i>Education Policy Analysis Archives</i> , 25(1), 1-32. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2436	Redalyc
E6	Santos, M. E. (2017). “Portunhol Selvagem”: Translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. <i>Gragoatá</i> , 523–539. https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a890	Web of Science
E7	Oliveira G. M. y Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português- espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 81(1), pp. 53-74. https://rieoei.org/RIE/issue/view/287	Web of Science
P1	“Bildungskooperationen in den Grenzregionen” (https://www.big-projects.eu/start/)	CORDIS
P2	“Diversity4kids”	Comisión Europea
P3	“Linguacuster” (http://www.linguacuster.org/en)	Comisión Europea
P4	“Formação docente: pedagogia de fronteira”	UNILA

Destacamos que las páginas web de P2 y P4, disponibles en el momento de análisis del *corpus*, ya no se encontraban activas cuando sometemos el presente artículo.

Después de la identificación del *corpus* seleccionado (Apéndice 1), procedimos a su caracterización, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: (a) año de publicación del estudio/período de ejecución del proyecto; y (b) contexto geográfico donde se realizó la investigación.

A continuación, se presentan dos gráficos: el de la Figura 1, relativo al año de publicación de los estudios del *corpus*, y el de la Figura 2, relativo al período de ejecución de los proyectos. Se observa que todos los estudios del *corpus* seleccionado (seis) corresponden a publicaciones recientes, realizadas en los últimos cinco años, y sólo uno se remonta a principios de la década de 2000. En cuanto al periodo de realización de los proyectos del *corpus*, la mayoría de ellos (tres) se centran en la segunda década de los 2000. Su duración es variable, oscilando entre dos y seis años.

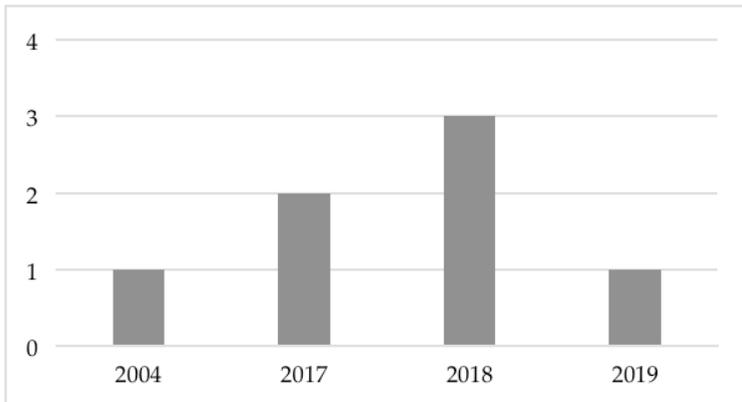


Figura 1. Año de publicación de los estudios seleccionados

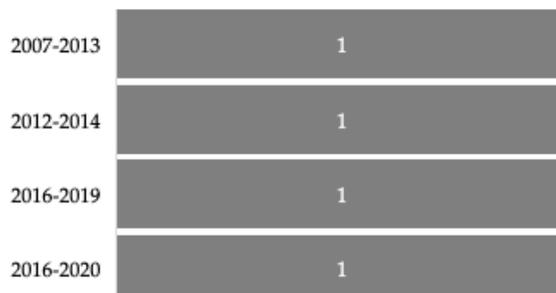


Figura 2. Periodo de implementación de los proyectos seleccionados

En cuanto al contexto geográfico de implementación de los proyectos y estudios analizados, constatamos que siete se refieren a América, concretamente a países de América Central y del Sur, con una mayor incidencia en la región fronteriza Estados Unidos de América (EE. UU.)-México (cuatro). Cuatro se refieren a proyectos y estudios realizados

en regiones fronterizas europeas, más concretamente en países de Europa Central y del Sur, destacando Austria como el país con más estudios/proyectos desarrollados en este ámbito (tres). Comparando el número de estudios y proyectos por continente, resulta evidente la prevalencia de estudios y proyectos en las fronteras americanas.

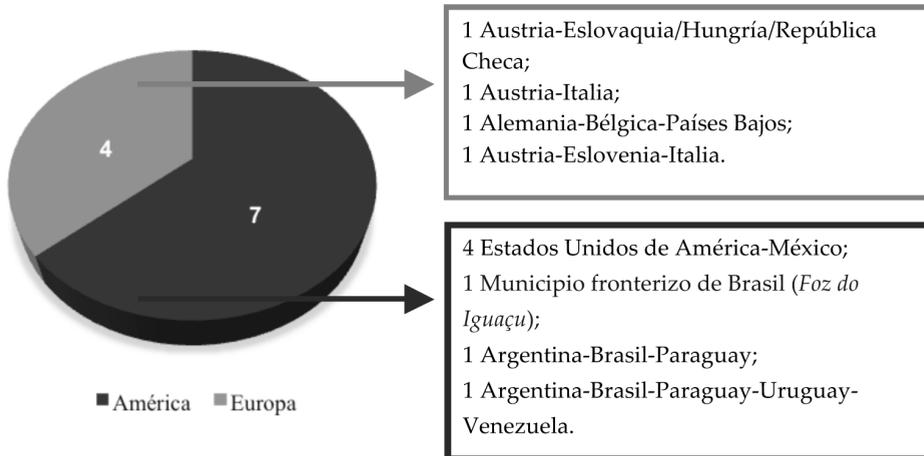


Figura 3. Contexto geográfico de implementación de los estudios y proyectos elegidos (por continente y zonas de frontera)

Resultados y su discusión

Realizamos análisis de contenido categorial de los datos recogidos, determinando, para ello, tres categorías (las dos primeras definidas *a priori*, la tercera *a posteriori*): (1) concepciones de interculturalidad en los discursos educativos en contextos fronterizos; (2) prácticas, métodos y estrategias utilizados en la enseñanza de lenguas en contextos fronterizos; y (3) contribuciones de la educación en lenguas a la (trans)formación de sujetos de frontera. La primera categoría fue dividida en subcategorías, encontrándose respaldo teórico en la taxonomía de interculturalidad (IC) propuesta por Walsh (2012), basada en tres tipologías: (1.1) funcional, (1.2) relacional y (1.3) crítica.

Concepciones de interculturalidad en los discursos educativos en contextos fronterizos

Respecto a las concepciones de IC en contextos fronterizos, se destaca que todos los proyectos y discursos de los autores de los estudios analizados adoptan una perspectiva de IC crítica. Sin embargo, existe una variación en la concepción de IC en los discursos educativos en ellos descritos, concretamente a nivel de las políticas educativas lingüísticas y de los programas aplicados en las regiones fronterizas enfocadas.

Los estudios hacen referencia a la prevalencia de una concepción funcional de IC en las políticas educativas lingüísticas, concebidas recurrentemente como políticas *top-down* y de *soft power* basadas en el monolingüismo, en la defensa del nacionalismo lingüístico

y en la frontera como marca separadora de un Estado-Nación (E1; E3; E4; E5; E6; E7). Esas políticas se aplican, sobre todo, en el contexto geográfico de las fronteras EE. UU.-México (E1; E3; E4; E5) y Brasil-Argentina/Paraguay/Uruguay/Venezuela (E6; E7; P4).

La frontera entre EE. UU. y México ha preservado, a lo largo de la Historia, relaciones de poder asimétricas y tensiones entre ambos países. Esto se evidencia en el territorio fronterizo estadounidense con la subsistencia de ideologías asimilacionistas y de segregación lingüística y cultural (E1; E3; E4; E5), demostradas en la: (i) desigualdad de oportunidades en las instituciones educativas para los/as mexicanoamericanos/as (E1; E3; E4; E5); (ii) creación de “mexican schools” (E3); y (iii) proliferación de movimientos sociales que reclaman el uso exclusivo del inglés y la eliminación de programas bilingües de los sistemas educativos (p. ej. “The English Only Movement”) y/o la reducción o prohibición del uso del español en la comunidad escolar (p. ej. “No Spanish Rule”) (E1; E3; E4). Como extensión de estos movimientos en las políticas lingüísticas, se han creado marcos legislativos, aún vigentes, en muchos estados estadounidenses (p. ej. “Proposición 203” en el Estado de Arizona) (E4), en los cuales se declara obligatoria la exposición inmersiva de alumnado inmigrantes, durante un período transitorio, a la enseñanza del inglés en escuelas públicas para alcanzar fluidez en la lengua meta y, en consecuencia, posibilitar su “inclusión” participativa en las esferas sociopolíticas. Teniendo en cuenta la ausencia de una lengua oficial en EE. UU., estas medidas surgen estratégicamente para empoderar el inglés y retrasar la relevancia y el impacto del español, lengua de la minoría cultural más numerosa de la región (E4; E5; Flowers, 2020). Se perpetúa, así, la hegemonía del inglés como lengua franca, adoptándose un discurso de la lengua materna como problema. A diferencia de las zonas fronterizas de EE. UU., las de México se caracterizan por la adopción de lenguas oficiales, concretamente hispánicas. El inglés adquiere una fuerte expresión, tanto desde una perspectiva de inserción de la comunidad mexicana en EE. UU., como desde una perspectiva instrumental, con el reconocimiento de las aportaciones de su aprendizaje para más oportunidades laborales (E1; E4).

En cuanto a la frontera de Brasil con Argentina-Paraguay-Uruguay-Venezuela, cabría esperar que representara un *locus* privilegiado para la aplicación de políticas lingüísticas sistemáticas basadas en el bilingüismo portugués-español, dado el alto grado de intercomprensión que proporciona la familiaridad de las lenguas implicadas (Brito de Arruda y Pereira Tamwing, 2023; Calvo del Olmo y Erazo, 2019; Matesanz del Barrio, 2019; Oliveira y Morello, 2019) y la intensa actividad comercial transfronteriza (E6; E7). Sin embargo, se mantiene un nacionalismo lingüístico que conduce a ideologías discriminatorias, como la extinción forzosa de las lenguas minoritarias y sus variantes (lenguas indígenas, lenguas de signos, entre otras) (E6; E7). Aunque se hayan desarrollado políticas educativas lingüísticas promotoras de la educación bilingüe, en el ámbito del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), en la década de 2000, se destaca su unilateralidad con la no introducción o la escasez de la enseñanza del español en el contexto brasileño (E7). Se conserva, pues, la ideología monolingüe, dominante en esa región fronteriza.

Las políticas lingüísticas que adoptan IC funcional suelen reflejarse, a menudo, en la implementación de programas sustractivos (Herrera-Rocha y de la Piedra, 2018),

como los programas bilingües de transición (E1; E4). A diferencia de lo que defienden (la inclusión de estudiantes de otras etnias y culturas), estos programas contribuyen a la estigmatización de las minorías, reconociendo la diversidad lingüística y cultural sólo como una forma de asegurar la conservación del orden establecido del sistema social dominante (Walsh, 2012).

Pese a lo anterior, E3, E5, E7 y P4 identifican la existencia de programas aditivos, como *dual language* (E5) y educación bi/plurilingüe (E7; P4), que intentan contradecir las políticas educativas lingüísticas de IC funcional predominantes en sus contextos geográficos mediante una perspectiva crítica de IC que promueva la valoración de las lenguas y culturas de los sujetos. En estos programas, no sólo se pone de relieve su repertorio comunicativo, considerando por igual su lengua materna y la lengua meta, sino que también se pretende fomentar la conciencia cultural crítica y el desarrollo de la capacidad de relacionarse, descubrir e interactuar con los demás. Por consiguiente, se manifiestan como formas de (re)acción transgresora, en las que se ofrece resistencia al capitalismo neoliberal y a los patrones de poder colonial impuestos en favor de la reordenación del sistema social.

Como se ha mencionado anteriormente, aunque el predominio de las políticas educativas lingüísticas descritas en el *corpus* obtenido sea de IC funcional, también existen perspectivas de IC crítica, concretamente en el contexto geográfico de la frontera Austria-Eslovaquia/Hungría/República Checa, Austria-Italia, Alemania-Bélgica-Países Bajos y Austria-Eslovenia-Italia (E2; P1; P2; P3). De hecho, el plurilingüismo y la IC han adquirido centralidad en los discursos educativos en Europa. Esto se refleja en el esfuerzo conjunto de creación de agendas educativas y documentos orientativos en ese ámbito, entre los que se destaca la versión actualizada del “Common European Framework of Reference for Languages (Companion Volume)” (Council of Europe, 2020), que da mayor relevancia a los conceptos de plurilingüismo, IC y mediación intercultural. Si, por un lado, estas políticas no siempre presentan linealidad y continuidad en la práctica (Castellotti, 2010; Walsh, 2012), por otro, pueden enmarcar programas aditivos que reflejen las ideologías vehiculadas en ellas, de los que son ejemplos E2, P1, P2 y P3.

Prácticas, métodos y estrategias utilizados en la enseñanza de idiomas en contextos fronterizos

Las prácticas, métodos y estrategias utilizados en la enseñanza de idiomas en contextos fronterizos difieren según los programas aplicados.

En cuanto a los programas sustractivos (IC funcional), más concretamente los bilingües de transición (E1; E4), se destaca la adopción de prácticas de *one language only*, en las que se anima a los alumnos, en la comunidad escolar, a abandonar su lengua materna, sustituyéndola por la lengua meta (E1; E4). En este sentido, el uso de la lengua materna se reduce a una intervención mínima, sólo para apoyar la comprensión de un concepto en la lengua dominante, o incluso se prohíbe (E1; E4). Estos programas visan un dominio eximio de la lengua meta en sus múltiples competencias lingüísticas (E1; E4), en una perspectiva arraigada en un paradigma tradicional de la educación

en lenguas basado en el mito del *ideal native speaker*. En consecuencia, prácticas como el *code-switching* y los translengüajes son marginalizadas e interpretadas como obstáculos para el aprendizaje de la lengua (E1; E4; E6) o como agramaticalidades que hay que corregir (E6). También con respecto a los programas sustractivos, cabe mencionar que la evaluación es un instrumento sumativo fundamental para medir el grado de competencias del aprendizaje de la lengua meta, con el uso de una prueba final estandarizada que determina la salida del alumnado del programa de transición en función del resultado obtenido (E1).

Respecto a los programas aditivos (IC crítica), concretamente los programas de *dual language* (E5), se hace evidente la centralidad atribuida al concepto de justicia social, que se asocia a características, tales como: (1) el trabajo colaborativo con diferentes agentes educativos, en particular en el diseño de directrices políticas en una perspectiva de gobernanza compartida; (2) la reestructuración del currículo, con un enfoque menos eurocéntrico y más adaptado a la realidad contextual; y (3) la formación continua del profesorado en educación bilingüe.

En cuanto a los programas de educación bi/plurilingüe (E2; E7; P1; P2; P3; P4), cabe señalar que, a menudo, surgen como instrumentos de cooperación transnacional (E2; E7; P1; P2; P3), destacándose algunas características compartidas, en particular: (1) la cualificación del profesorado, a través de la cual se proporciona, en contexto de formación continua, el contacto con los marcos epistemológicos, conceptuales y pedagógico-didácticos asociados a la educación bi/plurilingüe e intercultural en las fronteras, así como la reflexión sobre su praxis (E2; E7; P1; P2; P3); (2) el trabajo en red entre el profesorado y otros/as actores/as educativos en una dimensión micro y macro (representantes políticos, alumnado, familias, auxiliares operativos, entidades locales) (E2; E7; P1; P2; P3); (3) el desarrollo colaborativo de actividades y la consiguiente producción de materiales pedagógico-didácticos innovadores (E2; E7; P1; P2; P3); (4) la articulación entre currículos, en una perspectiva más integrada e interdisciplinar de la enseñanza de idiomas (E2; E7; P1; P2; P3); y (5) la movilidad transfronteriza de profesores (E2; E7) o de estudiantes (P1; P3). Aunque P4 no es un instrumento de cooperación transnacional, cabe señalar que su eje central es la formación del profesorado.

En programas aditivos, se promueve el uso del repertorio comunicativo plurilingüe del alumnado (E2; E7; P1; P2; P3; P4), entendiéndose los conocimientos previos de las lenguas que forman parte de ese repertorio como elementos que agilizan el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, los translengüajes están permitidos, surgiendo, en E3, como pedagogía cultural, en la que su uso se combina con actividades socio-dramáticas (p. ej. teatro de improviso, *role-playing*). Del mismo modo, la producción de interlenguas (p. ej. el portuñol) (E6; E7) y el uso de variedades lingüísticas locales (p.ej. el texmex) (E3) también se aceptan y se introducen en la enseñanza. Además de lo anterior, se identifican otras prácticas, métodos y estrategias para la promoción de la IC en ese ámbito, a saber: el uso de la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) (E2); el uso de prácticas de multialfabetismo (“multiliteracies”) como apoyo al aprendizaje (E3); la realización de dramatizaciones (E3; P1; P2); la escrita creativa (P2); y la construcción de biografías lingüísticas (P3).

Contribuciones de la educación en lenguas a la (trans)formación de sujetos de frontera

De acuerdo con McKinney (2017), las políticas y los programas educativos lingüísticos ejercen una gran influencia en la formación de la identidad de los sujetos. En este sentido, cabe mencionar que sus creencias encuentran resonancias en estos discursos, destacándose, en una perspectiva de IC funcional, que: (i) los alumnos sometidos a programas sustractivos tienen imágenes más positivas de la lengua meta que de su lengua materna (E1); y (ii) los profesores y familiares del alumnado con doble nacionalidad consideran que el dominio de la lengua inglesa es sinónimo de mayor éxito académico (E1; E4; E5). Estos discursos, basados en las teorías del déficit, que defienden que las minorías lingüísticas son necesariamente deficitarias y están predispuestas al fracaso escolar, generan bajas expectativas del profesorado respecto al alumnado de educación bilingüe de transición (E1), lo que se repercute en sus propias expectativas y en su rendimiento escolar. Es motivado por este efecto Pigmalión que, con cierta frecuencia, los aprendices emergentes bilingües acaban entregándose al fracaso escolar e, incluso, al abandono (E5), no siendo la integración en una minoría lingüística su causa, al contrario de lo que afirman las personas defensoras de esa corriente teórica (Halliday, 2017). Intrínsecamente, estos discursos contribuyen a una percepción negativa por parte del profesorado y de los propios sujetos (alumnado y familias) hacia el uso de translenguajes y de *code-switching*, considerándose “incapaces” o “ignorantes” por no alcanzar el dominio de la lengua meta (E1; E4). Tales inseguridades se reflejan en sentimientos de vergüenza cultural (E1; Quiroz, 2001) y en la dificultad para crear lazos de pertenencia con la comunidad social dominante (E1; E4), lo que, a menudo, los lleva a ocultar sus identidades de origen en un intento de aceptación e inclusión (E1). Paradójicamente, se observa que este mismo alumnado se comunica en su lengua materna en contextos educativos no formales e informales como signo de resistencia y afirmación dentro de su comunidad de origen (E1). Este comportamiento ambivalente es, de hecho, un reflejo de su condición dilemática, tan expresiva en las palabras de Anzaldúa (2012, p. 77): “*Because (...) I am (...) alma entre dos mundos, tres, cuatro, me zumba la cabeza con lo contradictorio. Estoy norteadada por todas las voces que me hablan simultáneamente*”. Cuando extremada, esta condición puede resultar en la fragmentación del *yo* (Minuzzo y Ribeiro, 2017). Para evitar este conflicto interno, se hace imprescindible valorar las pluralidades de sus identidades, desde una perspectiva equitativa (p. ej. soy mexicano-estadounidense), y no envuelta en un sentimiento disyuntivo y excluyente (p. ej. *o* soy mexicano *o* soy estadounidense).

La adopción del paradigma de IC crítica permite esta revalorización y contribuye a su vivencia positiva, posibilitando la construcción de un *third space* (E6; Bhabha, 1994). Mediante el reconocimiento del capital cultural (E3; E4) y la ampliación de su repertorio comunicativo (E1; E2; E3; E6), los sujetos construirán nuevos significados en relación con la realidad circundante, ampliando, así, su visión del mundo (E2; E3; E6). Desde esta perspectiva, las lenguas no se entienden bajo un punto de vista meramente estructural/funcional, sino, más bien, como sistemas semióticos sociales portadores de normas culturales (Halliday, 2017). Surgen como construcciones complejas, permeables y fluidas a través de

las cuales cada sujeto traza su cartografía personal (Piccardo et al., 2022; Kramersch, 2009). El contacto con otras lenguas y culturas contribuye, por tanto, al autoconocimiento (E4) y, también, a la aceptación y comprensión de la diversidad humana, basada en valores como el respeto mutuo (E2; P1; P2; P3; P4). Es también desde esta perspectiva que la IC crítica sirve de motor para la emancipación de grupos sociales silenciados a lo largo de la Historia (E5; E6; E7), impulsando su participación en las esferas públicas (E5).

No sólo desde el punto de vista social y relacional son evidentes las aportaciones de este enfoque a la (trans)formación de los individuos. Siguiendo la corriente cognitivista de Bialystok (2019) e Bialystok e Craik (2022), E1, E2, E3, E5 y E7 señalaron su influencia en el desarrollo del pensamiento creativo (E3), la capacidad de resolución de problemas (E3), el funcionamiento ejecutivo (E1) y la mejora de la respuesta neuronal (E1). Las transformaciones que se producen en el cerebro bilingüe mejoran el rendimiento académico de los alumnos (E1; E2; E4; E5), lo que se repercutirá, a lo largo, en más oportunidades laborales (E2; E4).

Conclusiones

Concluimos que existen disonancias sobre el concepto de IC en los discursos educativos descritos, concretamente a nivel de las políticas educativas lingüísticas y estudios y programas implementados.

Bajo la influencia de políticas educativas lingüísticas *top-down* y de *soft power* enraizadas en ideologías monolingües, el paradigma de IC funcional surge aplicado, en el *corpus* analizado, en contextos fronterizos americanos. Estos comparten características como la asimetría en las relaciones de poder y la unilateralidad en la acción, sobresaliendo un país nacionalista neoliberal, con una visión más mercantilizada de la sociedad, que ejerce dominio sobre otro. Esas políticas suelen reflejarse en el desarrollo de programas sustractivos, en particular programas bilingües de transición (Herrera-Rocha y de la Piedra, 2018), en el caso del contexto fronterizo EE. UU. -México. Estos se fundamentan en prácticas de *one language only* (*ibidem*; Cortez y Jáuregui, 2004), en las que la hegemonía de la lengua y cultura dominantes se produce en favor de un intento continuo de excluir la lengua y cultura maternas de los alumnos. Así, los sistemas lingüísticos, ya sean de lenguas no parentales (como en el caso del inglés, el español y las variedades que se encuentran en la frontera entre EE. UU. y México) o de la misma familia (como en el caso del portugués, el español y las variedades que se encuentran en la frontera entre Brasil y los países hispanohablantes), no se consideran “zonas de efracción” y contacto (Coste, 2011), sino que se ven como unidades aisladas y compartimentadas del repertorio comunicativo de los sujetos. En este sentido, y aunque estos programas reconozcan la diversidad lingüística y cultural y reivindiquen como finalidad la inclusión de alumnado de otras etnias y culturas en la comunidad socioeducativa y en las esferas políticas, ellos proponen, de forma menos o más oficiosa, la intención de limpieza lingüística y cultural de estos sujetos a través de mecanismos de imposición lingüística y cultural de las élites, por lo que se produce una inclusión excluyente. En consecuencia, se transmiten creencias, percepciones y actitudes discriminatorias que tienen implicaciones en sus identidades: ya sea a nivel individual, lo que puede derivar en sentimientos culturales de vergüenza

(Quiroz, 2001) o conflictos dilemáticos internos (Anzaldúa, 2012); o a nivel grupal, dificultando la creación de vínculos de pertenencia al grupo social dominante (Herrera-Rocha y de la Piedra, 2018). De hecho, la idea de frontera como Estado-límite (Hamman, 2019) y configuración territorial enmarcada en una perspectiva fija de identidad nacional (Kolosov, 2020) se fosiliza en los discursos y prácticas de los sujetos, obstaculizando la vivencia de frontera como espacio híbrido y de mestizaje.

Aunque los discursos sobre las políticas educativas lingüísticas suelen mostrar continuidad en los programas aplicados, se destaca el desarrollo de programas aditivos de IC crítica en contextos sociopolíticos predominantemente funcionales. En esta coyuntura, la IC crítica se adopta desde una perspectiva de decolonialidad, es decir, como transgresión y resistencia a las normas de poder coloniales impuestas, dando voz y empoderando a las minorías étnicas y culturales de forma subversiva frente al orden social instituido. Estos programas se materializan, por ejemplo, en abordajes de *dual language* y de educación bi/plurilingüe, fomentándose la autorregulación del repertorio plurilingüe de los sujetos (Oliveira y Morello, 2019; Semec, 2018) y potenciándose el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes conducentes a la apreciación “of the diverse diversities of the self and the other” (Dervin, 2010, p. 157).

En contextos en los que prevalecen las políticas educativas lingüísticas de IC crítica, surgen programas aditivos con el mismo enfoque. Los programas basados en este marco político, que en su mayoría se manifiestan como instrumentos de cooperación transnacional, destacan, sobre todo, una preocupación por la cualificación del profesorado. Esta cualificación se proporciona a través de cursos de formación continua que permiten el contacto con los marcos epistemológicos, conceptuales y pedagógico-didácticos asociados a la educación bi/plurilingüe e intercultural en fronteras, y que inciden en la construcción y movilización de métodos y estrategias educativos innovadores. La articulación entre currículos nacionales, el trabajo colaborativo y el intercambio de profesorado y alumnado son también ejes centrales de algunos de esos proyectos, que no sólo objetivan la IC crítica en el contexto socioeducativo, reiterando una vivencia fronteriza como *locus* de unión y continuum lingüístico, sino también como experiencias llevadas a cabo en el contexto profesional docente.

En síntesis, la preservación de ideologías monolingües en los discursos educativos asociada a la escasez de programas de educación bi/plurilingüe y de IC crítica en fronteras, reflejada en el reducido *corpus* obtenido, es demostrativa de la urgencia de la implementación de proyectos dirigidos a la resignificación de esas regiones como espacios de relaciones simétricas bilaterales y coexistencias múltiples, contribuyendo a la valoración de las pluralidades del *yo* y del *otro*.

Señalamos, una vez más, que, pese a la multiplicidad de fuentes de búsqueda utilizadas, el *corpus* obtenido es escaso debido al proceso metodológico adoptado. De acuerdo con Harari et al. (2020), hay dos principales factores para este tipo de búsqueda ser o no bien sucedida: la selección de las palabras-clave y la de las bases de datos. Considerando la pertinencia de las bases elegidas, ampliamente reconocidas en el ámbito científico, señalamos que las palabras-clave, aunque pertinentes, podrán pecar por exceso, así como el recurso a los operadores booleanos. En este sentido, el *corpus* obtenido debe ser considerado a la luz de ese mismo proceso metodológico. Aunque sea reducido en número, reconocemos que los resultados son de gran pertinencia para el campo de

estudios enfocado, permitiendo el acceso a nuevos *insights* a nivel de conocimientos y ofreciendo pistas para investigaciones futuras.

Financiación

Trabajo financiado por Fondos Nacionales Portugueses a través de FCT – *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* –, I.P. en el ámbito de la beca de investigación con la referencia 2022.09929.BD [01/09/2022 a 31/08/2025], de la beca de investigación con la referencia BI/UI57/10011/2022 [01/06/2022 a 31/08/2022] y por Verbas *del Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro*, provenientes del Convenio Específico de Colaboración entre la institución y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura, en el ámbito de la beca de investigación con la referencia BI/UI28/10011/2022 [16/01/2022 a 16/05/2022].

Referencias

- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera. The new mestiza* (4ª ed.). Aunt Lute Books.
- Arreguín-Anderson, M., Salinas-Gonzalez, I., y Alanis, I. (2018). Translingual Play That Promotes Cultural Connections, Invention, and Regulation: A LatCrit Perspective, *International Multilingual Research Journal*, 12(4), 273-287, <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470434>
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok, E., y Craik, F. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29(4), 1246-1269. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5>
- Brito de Arruda, G., y Pereira Tamwing, M. (2023). O caso do portunhol: uma língua de fronteira(s). *Revista Geadel*, 4(1), 145-157. <https://doi.org/10.29327/269116.4.1-11>
- Calvo del Olmo, F., y Erazo, A. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Cardoso, T., Alarcão, I., y Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.
- Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1), 181. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2056>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). Case studies. In L. Cohen, L. Manion y K. Morrison (Eds.), *Research Methods in Education* (6ª ed., pp. 253-258). Routledge.
- Cortez, N., y Jáuregui, B. (2004). Influencia del contexto social en la educación bilingüe en una zona fronteriza de Sonora y Arizona. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(23), 957-973. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002310>

- Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. En, D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (Dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-189). Union Latine.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Council of Europe Publishing <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- De Matthews, D., Izquierdo, E., y Knight, D. (2017). Righting Past Wrongs: A Superintendent's Social Justice Leadership for Dual Language Education Along the U.S.-Mexico Border. *Education Policy Analysis Archives*, 25(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2436>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. En, F. Dervin y E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155-173). Peter Lang.
- Dervin, F. (2021). Characterizing interculturality. En, F. Dervin y A. Simpson (Eds.), *Interculturality and the Political within Education* (pp. 6-22). Routledge focus.
- Flowers, K. (2020). Upscaling and downscaling: Negotiating scale in the English-only movement. *Journal of Sociolinguistics*, 25(2), 235-252. <https://doi.org/10.1111/josl.12416>
- Halliday, M. A. K. (2017). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (5ª ed., J. F. Santana, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Harari, M. B., Parola, H. R., Hartwell, C. J., y Riegelman, A. (2020). Literature searches in systematic reviews and meta-analyses: A review, evaluation, and recommendations. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 1-11. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103377>
- Herrera-Rocha, L., y de la Piedra, M. T. (2018). Ideologies of language among ELLs on the US-Mexico border: the case of a transitional bilingual programme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(8), 665-678. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1544638>
- Kolosov, V. (2020). Phantom borders: the role in territorial identity and impact on society. *Belgeo*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.4000/belgeo.38812>
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Matesanz del Barrio, M. (2019). Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 75-96. <https://doi.org/10.35362/rie8113557>
- McKinney, E. (2017). More Than a Name: Spanish-Speaking Youth Articulating Bilingual Identities. *Bilingual Research Journal*, 40(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1342716>
- Minuzzo, C., y Ribeiro, S. (2017). Enseñanza de Lenguas de Frontera en la Triple Frontera. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.499>
- Oliveira G. M., y Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/287>

- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., y Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and This Handbook. En, E. Piccardo, A. Germain-Rutherford y G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1-15). Routledge.
- Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé: franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique*. [Dossier presentado para habilitación a la dirección de investigadores, Université de Lorraine]. <https://hal.science/tel-03882905/document>
- Quiroz, P. A. (2001). The Silencing of Latino Student Voice: Puerto Rican and Mexican Narratives in Eighth Grade and High School. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(3), 326-349. <https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.3.326>
- Rammé, V. (2023). Gramática (s) del contato entre línguas: Como hacer pesquisa en Portugal?. *Revista X*, 18(1), 223-244. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v18i1.88047>
- Santos, M. E. (2017). “Portunhol Selvagem”: Translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, 22(42) 523–539. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33483>
- Semec, K. P. (2018). Mobile teachers at border schools – Multilingualism and interculturalism as new challenges for professional development. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(4), 47–61. <https://doi.org/10.26529/cepsj.551>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão global*, 15(1-2), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5478661>

Fecha de recepción: 12 de abril de 2023.

Fecha de revisión: 19 de julio de 2023.

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2023.

Apéndice I – Caracterización de los estudios y proyectos constitutivos del corpus de análisis

Códigos	Estudios (E) y proyectos (P)	Año(s) de Publicación/Implementación	Contexto geográfico de frontera	Participantes (enfocados)	Finalidad	Metodología	Resultados
E1	“Ideologies of language among ELLs on the US-Mexico border: the case of a transitional bilingual programme”	2018	Continente americano: frontera Estados Unidos de América-México.	Alumnos de 4.º año de escolaridad que integran un Programa Bilingüe de Transición.	Analizar las ideologías lingüísticas de los alumnos de 1.º a 8.º curso que forman parte de un Programa Bilingüe de Transición implementado en una escuela fronteriza de El Paso.	El estudio, de carácter cualitativo y basado en la teoría fundamentada, se llevó a cabo en una clase de un Programa Bilingüe de Transición de un colegio en El Paso. A partir de las preguntas de investigación “¿Cuáles son las creencias sobre las lenguas de los alumnos de un Programa Bilingüe de Transición?” y “¿Cómo se construyen las ideologías de estos alumnos en este contexto?”, los investigadores hicieron observación participante de las clases, acompañada de notas de campo, y realizaron entrevistas semiestructuradas a los alumnos participantes. Los datos recogidos se sometieron a un análisis de contenido emergente, teniendo en cuenta los temas recurrentes, y surgieron cuatro categorías: (1) olvidar el español; (2) español para transición; (3) uso del español cuando el profesor no está presente; y (4) dicotomía entre discursos no formales y formales.	En el Programa de Transición Bilingüe en cuestión, el inglés era la única lengua de enseñanza la mayor parte del tiempo y se desaconsejaba el uso del español, la lengua materna de los alumnos. Por tanto, ellos percibían que la transición bilingüe no sólo no implicaba el refuerzo de su identidad bilingüe, sino que era sinónimo de olvido de su lengua materna. Esto demuestra la interiorización por parte de los alumnos de las políticas educativas monolingües que se viven en el entorno escolar y que se reflejan en las prácticas docentes. A pesar de la apropiación de esta ideología en contextos formales, se observó que los alumnos utilizaban su repertorio plurilingüe para comunicarse en contextos no formales.

E2	<p>“Mobile Teachers at Border Schools – Multilingualism and Interculturalism as New Challenges for Professional Development”</p>	2018	<p>Continente europeo: frontera Austria-Eslovenia-Italia.</p>	<p>Profesores sometidos a movilidad transfronteriza.</p> <p>Debatir los conocimientos y experiencias de los profesores que participan en el programa de movilidad “Comenius Region Partnership of Slovenia and Italy” en cuanto a su desarrollo personal y profesional.</p>	<p>El estudio se centró en el programa de movilidad “Comenius Region Partnership of Slovenia and Italy” (2010-2013), cuyo objetivo era el desarrollo personal y profesional de los profesores en un contexto de formación continua, así como el desarrollo de las competencias plurilingües e interculturales de los alumnos mediante la elaboración de proyectos de aprendizaje comunes que adoptaban la metodología CLLL. Los datos se recogieron mediante entrevistas con profesores participantes al principio y al final de la ejecución del proyecto. Se realizó análisis de contenido según las dimensiones personal, profesional y social del modelo de “cambio dirigido por el profesor”, a saber: (1) cambios en las prácticas docentes; (2) cambios en los resultados del aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos; y (3) cambios en las creencias y actitudes del profesorado.</p>	<p>Los profesores participantes reconocieron la contribución de los programas de movilidad transfronteriza al desarrollo de sus competencias plurilingües e interculturales, así como a su desarrollo profesional general, lo que se refleja en nuevas prácticas pedagógico-didácticas.</p>
----	--	------	---	---	--	---

E3	<p>“Translingual Play that Promotes Cultural Connections, Invention, and Regulation: A LatCrit Perspective”</p>	2018	<p>Continente americano: frontera entre Estados Unidos y México.</p>	<p>Analizar, en el contexto del aula bilingüe de un jardín de infancia localizado en la frontera entre Texas y México, cómo las prácticas translingüísticas de los alumnos bilingües emergentes contribuyen a su propia concepción de los espacios educativos sociodramáticos.</p>	<p>La investigación integra un estudio de caso cualitativo más amplio, tomando como pregunta de investigación “¿Cuál es el propósito de las prácticas translingüísticas de los alumnos de preescolar durante las actividades sociodramáticas en un aula de la escuela Head Start?”. Para la recolección de datos se observaron y registraron los momentos en los que los niños experimentaban las actividades sociodramáticas, y se dio seguimiento al registro en notas de campo; se ofrecieron talleres a los docentes con el objetivo de potenciar el desarrollo de las actividades sociodramáticas, con temas emergentes de los contextos culturales de los alumnos, para mejorar sus competencias de alfabetización e involucrarlos más en el proceso de aprendizaje; se realizaron entrevistas presenciales con los docentes. El análisis de los datos atendió a una teoría crítica latina de la raza (LatCrit) y de los translingüajes, agrupándose, los episodios, por las categorías: translingüajes para imaginar y translingüajes para regular.</p>	<p>Los profesores valoraron las identidades plurales de los alumnos bilingües emergentes promoviendo prácticas translingüísticas para enriquecer el currículo y las actividades sociodramáticas desarrolladas en el aula. A su vez, los alumnos implicados aplicaron las competencias lingüísticas en estos contextos para crear, imaginar y regular su aprendizaje, actuando el uso de mecanismos translingüísticos como elemento facilitador durante el proceso.</p>
----	---	------	--	--	--	--

E4	"Influencia del contexto social en la educación bilingüe en una zona fronteriza de Sonora y Arizona"	2004	<p>Continente americano: frontera entre Estados Unidos y México.</p> <p>Dos familias mexicanas y otra mexicana-canadense, viven en la frontera entre Estados Unidos y México.</p> <p>Analizar las percepciones de esas dos familias, sobre su identidad fronteriza, el uso de los idiomas inglés y español y las opciones educativas en el que viven.</p>	<p>La investigación se basa en dos estudios de caso. Para lograr su propósito, se realizaron entrevistas a los padres de cada familia. Los guiones de las entrevistas tuvieron en cuenta una perspectiva antropológica del estudio "Fondos de conocimiento", aplicada en el contexto doméstico de grupos minoritarios en los Estados Unidos con el fin de identificar los recursos de las familias, concretamente a nivel cultural e intelectual. Se llevó a cabo un análisis de contenido y se crearon inductivamente las siguientes categorías a partir de los datos recogidos: (1) uso de la lengua y su contexto de aplicación; (2) repercusión e influencia en la educación; y (3) identidad fronteriza.</p>	<p>Los miembros de la familia mexicana percibían el aprendizaje del inglés por parte de sus hijos como una ventaja en el contexto en el que vivían, sin percibirlo como una amenaza a la pérdida de su identidad cultural o de su lengua materna. El uso del español, lengua minoritaria estigmatizada en esa región americana, reforzaba las redes familiares y los lazos de pertenencia a su cultura de origen. Por el contrario, los familiares mexicanoamericanos se sentían más vulnerables, al considerar que no comunicarse en inglés les excluía de las esferas políticas, con un acceso más limitado a ciertas oportunidades.</p>
----	--	------	---	---	--

E5	<p>“Righting past wrongs: A superintendent’s social justice leadership for dual language education along the U.S. Mexico border”</p>	2017	<p>Continente americano: El Paso entre Estados Unidos y México.</p>	<p>Analizar las creencias y acciones de un superintendente del Distrito Escolar Independiente de El Paso en la lucha contra las injusticias sociales que aquejan a los estudiantes emergentes bilingües mexicanos y mexicanoamericanos a través de la implementación de una reforma educativa bilingüe.</p>	<p>El estudio de caso, de naturaleza cualitativa, busca responder a las preguntas: (1) ¿Cuál es el papel del superintendente-participante en el apoyo al <i>dual language</i>?; (2) ¿Qué acciones y orientaciones fueron necesarias para implementar el <i>dual language</i>?; y (3) ¿Cuáles son las creencias e ideologías del superintendente que apoyan su acción? Para ello, se observaron las reuniones del consejo escolar y las sesiones de desarrollo profesional, registradas en notas de campo, que se complementaron con información extraída de documentos relevantes (órdenes de las reuniones e informes de la escuela). También se realizaron entrevistas semiestructuradas con el superintendente y otras partes interesadas. Los datos se analizaron utilizando el <i>software</i> NVivo 10 en dos fases: 1. códigos derivados de los marcos teóricos adoptados dentro del liderazgo en justicia social y en <i>dual language</i>; 2. categorías relacionadas con el liderazgo en justicia social: defensa, visión, desafío al <i>status quo</i>, orientación y creencias del liderazgo, política/poder/influencia e interacciones sociales/personales. También se prestó atención al modo en el que estas categorías estaban vinculadas a las creencias personales del superintendente y al contexto del distrito.</p>	<p>El superintendente-participante reconoció la posibilidad de alcanzar su creencia personal de justicia social sin el establecimiento de asociaciones con la comunidad local y la adhesión de diversos organismos políticos y agentes educativos. Demostró que dominaba una serie de competencias y que contaba con una formación cultural y lingüística concisa que le sirvió de base para actuar en favor de la sensibilización y la concienciación para la aplicación de la reforma de la enseñanza en dos idiomas. Se pone así de relieve que los valores, las creencias y las ideologías pueden influir positivamente en la capacidad de liderazgo.</p>
----	--	------	---	---	--	---

E6	<p><i>“Portunhol Selvagem: Translanguagens em cenário translingue/ transcultural de fronteira”</i></p>	2017	<p>Continente americano: triple frontera Argentina-Brasil-Paraguay.</p>	<p>Autores afiliados al movimiento literario “Portunhol Selvagem” y un estudiante transfronterizo.</p>	<p>Discutir las prácticas lingüísticas, percibidas negativamente como agramaticales en textos producidos en contexto escolar, objetivando a un cambio de paradigma para sensibilizar a los docentes de la triple región fronteriza Argentina-Brasil-Paraguay sobre la diversidad lingüística y cultural.</p>	<p>La investigación forma parte de un estudio más amplio, asumiendo como abordaje teórico y metodológico la articulación entre el área de la Lingüística Aplicada y la Etnografía como forma de reflexionar sobre la experiencia de los sujetos que habitan el contexto social en foco en interacción con otras regiones fronterizas. Para lograr el propósito propuesto, se analizaron las prácticas translíngüísticas de un texto escrito por un estudiante transfronterizo en el contexto escolar de la triple frontera Argentina-Brasil-Paraguay y un fragmento escrito por uno de los autores del movimiento subversivo estético-literario “Portunhol Selvagem”.</p>	<p>Las prácticas translíngüísticas son percibidas positivamente cuando aparecen como recursos literarios y negativos cuando el foco es los textos escritos por los alumnos en contextos escolares. Así, las ideologías monolingües se perpetúan en los cursos educativos y, más concretamente, en la formación inicial y continua del profesorado, incluso en las regiones fronterizas, donde la diversidad lingüística y cultural es una constante aún más presente en la vida cotidiana de los individuos. Se sugiere, en este sentido, la posibilidad de una formación docente emancipadora y reflexiva que proporcione el derrocamiento del mito monolingüe y contribuya a la construcción de sociedades más inclusivas.</p>
----	--	------	---	--	--	---	--

E7	2019	<p>Continentes americanos: países fronterizos que forman parte de MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela).</p> <p>Representantes políticos del contexto brasileño que siguieron y sucedieron el "Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera".</p>	<p>Discutir posibilidades de desarrollo de políticas educativas lingüísticas que promuevan el bilingüismo portugués-español y sus interrelaciones con parámetros para su valorización, a partir del análisis de las condiciones políticas y sociohistóricas que contextualizaron la implementación del "Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera".</p>	<p>El estudio ofrece una reflexión y un análisis del "Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera", centrado, principalmente, en las coordenadas sociohistóricas y las corrientes políticas que acompañaron todo su proceso de diseño: génesis, implementación y finalización.</p>	<p>El proyecto analizado asumió el propósito de fortalecer los lazos regionales, la calidad del sistema educativo de la zona y promover el bilingüismo y la interculturalidad, integrando las lenguas portuguesa y española en los currículos escolares mediante el intercambio de profesores entre escuelas espejo de las regiones fronterizas y la construcción de proyectos comunes de aprendizaje. Considerando las estructuras de poder (centralizadas), las políticas monolingües imperantes en la región y el sistema educativo, basado en prácticas convencionales monolingües y en el currículo nacional, la sostenibilidad del Proyecto fue escasa. Esto también es representativo de la volatilidad institucional de las políticas lingüísticas en la región, fuertemente condicionadas por variables geopolíticas.</p>
----	------	--	---	--	--

P1	"Bildungskooperationen in den Grenzregionen"	2016-2020	El continente europeo: frontera Austria-Eslovaquia; Austria-Hungría; y Austria-Repbública Checa.	Diversos agentes educativos (alumnos, profesores, directores, auxiliares operativos, padres). Fomentar el multilingüismo y la conciencia cultural hacia el país vecino, así como la cohesión social y el desarrollo económico de la zona destinataria mediante la aplicación de un programa de aprendizaje de idiomas en escuelas primarias y guarderías de las regiones fronterizas de la zona centroeuropa.	Este es un macroproyecto que incluye tres proyectos que comparten los mismos objetivos estratégicos y se desarrollan en diferentes regiones fronterizas, pero siempre teniendo como epicentro la frontera con Austria.	La cualificación de los profesores, en un contexto de formación continua, en la construcción y movilización de métodos de enseñanza innovadores que promuevan el plurilingüismo y la conciencia cultural fue uno de los resultados del proyecto. El enriquecimiento y la evolución de su identidad profesional condujeron al desarrollo de competencias plurilingües y a la sensibilización de una conciencia cultural crítica de los alumnos. Se creó un repositorio con directrices, recursos y materiales pedagógico-didácticos que permiten seguir trabajando en la enseñanza de idiomas desde una perspectiva de investigación sostenible. En última instancia, el proyecto también ha aumentado la tasa de empleabilidad en las regiones implicadas con vistas a diseñar un mercado laboral común.
					En la primera fase, se inició la formación continua a los profesores-participantes, centrándose en métodos para fomentar el plurilingüismo y la conciencia cultural, así como el desarrollo de las capacidades emocionales a través de la pedagogía teatral. Se reforzaron las redes de colaboración entre los distintos agentes educativos, concretamente mediante talleres, seminarios, conferencias y tutorías individuales. También se llevaron a cabo visitas sobre el terreno en las que profesores y estudiantes de formación inicial del profesorado viajaron a escuelas del país vecino, lo que permitió un contacto directo con los métodos de enseñanza de sus colegas. En una segunda fase, la enseñanza de idiomas se estableció en las escuelas mediante la aplicación de métodos pedagógico-didácticos y lúdicos desarrollados en la formación continua. La movilidad transfronteriza a través de intercambios culturales y actos comunes periódicos fue una constante a lo largo de todo el proceso.	

P2	"Diversity4kids" 2012-2014	El continente europeo (Euroregión de Tirol-Sur y Tirol-Trentino); frontera Austria-Italia.	Alumnos y profesores del 1 ^{er} al 3 ^{er} ciclo de educación básica, y facilitadores.	Desarrollar, en una perspectiva intercultural, y a través de actividades lúdicas narrativas, las competencias de los alumnos, concretamente a nivel emocional, cognitivo y social, superando prejuicios y actitudes discriminatorias y parándolos para vivir en una sociedad compleja y plural.	Tras la identificación de las necesidades educativas de las clases de 1 ^o a 3 ^o de Primaria, se diseñaron y pusieron en práctica varias actividades lúdicas narrativas e interactivas, a saber: talleres biográficos, escritura creativa, <i>role-playing</i> y teatro de improvisación. Estos talleres, de dos horas de duración cada uno, fueron evaluados por los alumnos a través de entrevistas realizadas por los profesores-participantes y facilitadores/mediadores.	Se desarrollaron conocimientos, habilidades y actitudes de apertura y valoración de la diversidad lingüística y cultural de los alumnos y se promovió el diseño de cursos y materiales pedagógico-didácticos que podrán ser implementados en otros contextos fronterizos.
P3	"Linguacuster" 2007-2013	Continente europeo (Euroregión Mosa-Rin): Alemania-Bélgica-Países Bajos.	Diversos agentes educativos (alumnos y profesores, directores, auxiliares operativos, padres).	Desarrollar las competencias lingüísticas y culturales en alemán, francés y neerlandés, así como el entendimiento intercultural entre las asignaturas mediante iniciativas que amplíen los conocimientos sobre las lenguas vecinas y, de forma inherente, sobre las culturas asociadas a ellas.	Diversas iniciativas que fomentan el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales en alemán, francés y neerlandés, así como el entendimiento intercultural, como intercambios culturales (virtuales y reales) de uno a tres días para estudiantes-participantes a través de asociaciones con escuelas de otros países; cursos de alemán, francés y neerlandés; orientación profesional y <i>coaching</i> ; y prácticas laborales para estudiantes de 16 a 19 años, en las que tenían contacto con organizaciones profesionales.	Se desarrollaron las competencias lingüísticas y culturales en alemán, francés y neerlandés, así como la comprensión intercultural de los alumnos. La producción de diversos recursos y materiales pedagógicos y didácticos en el transcurso del proyecto, aplicados en este contexto, hizo posible la publicación de un libro en el que se reunía toda esta documentación.

<p>P4</p>	<p>“Formação docente: pedagogia de fronteira”</p>	<p>2016-2019</p>	<p>Continente americano: ciudad fronteriza en Brasil (Foz do Iguaçu).</p>	<p>Profesores de enseñanza primaria de la red municipal de educación de Foz do Iguaçu.</p>	<p>Capacitar, en un contexto de formación permanente, profesores para trabajar con la diversidad lingüística y cultural que caracteriza la realidad del aula en las escuelas municipales de Foz do Iguaçu, buscando llevar a debate la educación intercultural de frontera.</p>	<p>En cada año de ejecución del proyecto se promovieron iniciativas de formación continuada. En 2016, se potenció reflexiones sobre los conceptos de frontera, interculturalidad y lenguas, cuestionando el sentimiento de vivir en la frontera. En 2017, y considerando el balance de las discusiones promovidas en el año anterior, se realizaron encuentros científicos en escuelas con alta demografía de alumnos inmigrantes en los que se generaron discusiones sobre la escuela como institución de frontera y, más específicamente, sobre el lugar de los alumnos inmigrantes en las políticas educativas municipales. En 2018, se crearon programas de formación del profesorado sobre la enseñanza del español y el inglés en primaria. En 2019, se impulsó la enseñanza del español y del inglés como lenguas adicionales en dos escuelas primarias municipales.</p>	<p>Los resultados obtenidos incluyen la formación del profesorado en el ámbito de la educación fronteriza plurilingüe e intercultural, que ha incidido en la producción de materiales pedagógico-didácticos para la enseñanza primaria del español y del inglés, así como en el consiguiente desarrollo de las competencias de los alumnos en español e inglés.</p>
------------------	---	------------------	---	--	---	---	---