



RELEN



ESTUDIOS DE LENGUAS

e-ISSN 2618-4222
Volumen 6 - Año 2023

SALTA - ARGENTINA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS





Volumen 6 - 2023
Instituto de Investigación en Lenguas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta
Argentina



Universidad Nacional de Salta
Argentina



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento
No Comercial-Sin Obras Derivadas 4.0





Ficha técnica

Título	Revista Estudios de Lenguas RELEN
Título abreviado	RELEN
Ciudad, País	Salta, Argentina
Situación	Vigente
Año de inicio	2018
Periodicidad	Anual
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	Online
ISSN en línea	e-ISSN 2618-4222
Institución Editora	Instituto de Investigación en Lenguas – INIL Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, Argentina
Sitio web	https://portalderevistas.unsa.edu.ar/
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	relenunsa@gmail.com
Teléfono	+54 9 387 4569393
Dirección Postal	Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta República Argentina



Universidad Nacional de Salta

Daniel Hoyos
Rector

Nicolás Innamorato
Vicerrector

Facultad de Humanidades

Mercedes Celia Vázquez
Decana

Gabriela Caretta
Vicedecana



Instituto de Investigación en Lenguas
inilunsa@gmail.com

Geruza Queiróz Coutinho
Directora

Elizabeth Yolanda Carrizo
Codirectora

María Celeste Frana
Secretaria



María Celeste Frana
Directora

Elizabeth Yolanda Carrizo
Co-directora

María Noé López Quiroga
Secretaria

Editoras

María Celeste Frana
Alicia Enriqueta Tissera
Elizabeth Yolanda Carrizo

Comité evaluador

Martín Salvador Capell
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Delphine Chazot
Universidad de Toulon
Francia

Rosa Medina Granda
Universidad de Oviedo
España

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Bernarda Lau
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada
España

Fabián Negrelli
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Silvia Beatriz Rodríguez –
Universidad Nacional de Santiago del
Estero
Santiago del Estero, Argentina

Cecilia Esther Saleme
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Francisco Scarfó
Grupo de Estudios Sobre Educación
en Cárceles (GESEC) – La Plata
Buenos Aires, Argentina

Virginia Unamuno
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Jessica Visotsky
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, Argentina

Julia Zigarán
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Mónica Zidarich
Universidad Nacional de Córdoba

Comité Editorial

Olga Armata
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Fulvia Gabriela Lisi
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Fernanda Elisa Bravo Herrera
CONICET-ILA Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada
España

Elizabeth Carrizo
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Estela Josefina Picón
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Daniel Hugo Suárez
Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina

Ana María Fernández Lávaque
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Elizabeth Viglione
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina

Comité Científico Nacional

Elena Acevedo
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Silvana Marchiaro
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Fernanda Aren
Universidad Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Regina Mattos Abreu
Universidad Nacional de Entre Ríos
Entre Ríos, Argentina

Alejandro Ballesteros
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Ana María Morra
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Sonia Bierbrauer
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Constanza Padilla
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Ana María Blunda
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Claudia Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján
Buenos Aires, Argentina

Amelia Bogliotti,
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Raquel Pastor
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Adrián Canteros
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional del Litoral
Santa Fe, Argentina

Julio Sal Paz
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

María Ignacia Dorronzoro,
Universidad Nacional de Luján
Buenos Aires, Argentina

María del Carmen Pilán
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Laura Ferrari
Universidad Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Silvia Prati
Universidad Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Silvia Maldonado
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Nélida Sibaldi
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Comité Científico Internacional

José Álvarez Rodríguez
Universidad de Granada, España

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada, España

Mariana Cortez
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana (Unila)
Foz, Brasil

Fausto Presutti
Istituto di Scienze Psicologiche
dell'Educazione e Formazione, ISPEF
Roma, Italia.

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada, España

Carmen Sanches Sampaio
Universidade de Rio de Janeiro, Brasil

Equipo de traducción

Alemán	María Paula Garda Universidad Nacional de Córdoba Córdoba, Argentina	María Celeste Frana Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina
Francés	Alicia Magda Folco Alianza Francesa de Salta Salta, Argentina	
Inglés	Graciela Lucero Arrúa Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina	
Italiano	Fulvia Gabriela Lisi Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina	Valentina Odilla Farina Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina
Português	Geruza Queirós Coutinho Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina	

Asesoramiento técnico

Joaquín Díaz
Universidad Nacional de Salta,
Salta, Argentina

Equipo técnico de edición electrónica

Susana González Ábalos (Coord.)
Fernando Javier Delgado, Ramiro Guzmán González, Edwin Padilla
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Diseño de tapa Revista RELEN Vol.6 - 2023

RELEN agradece a Esp. **María Celeste Frana** por haber confiado su diseño para la tapa de este volumen, la que será utilizada en la difusión y promoción de su publicación.

Editor Responsable

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades
Instituto de Investigación en Lenguas (INIL)
inilunsa@gmail.com
Teléfono: +54 9 387 4569393
Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta
República Argentina

Edición Online
e-ISSN 2618-4222

Contenidos

Contenidos

Presentación	16
---------------------------	-----------

Artículos

- *Valoración, permisividad y uso del Traductor Automático para la lectocomprensión en inglés en la UNSL* **23**
Mariela Verónica Martinucci, María Marcela Puebla
- *La construcción de objetos de programación para actividades electrónicas que enseñan grafías portuguesas a hispanohablantes.....* **45**
Maximiliano Eduardo Orlando
- *El diseño de un entorno virtual para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas* **66**
Patricia Lauría de Gentile, Sandra Trovarelli

Dossier

- *Universo vocabular para la alfabetización de adultos en Los Andes: hallazgos de un mapeo participativo* **91**
Mariana Casimiro
- *Tarea docente en cárceles: condiciones de la enseñanza como garantía del derecho a la educación.....* **134**
Leticia Analy Canabide
- *Materiales y textos de enseñanza en lengua wichi. Una lectura desde el enfoque de derechos.....* **175**
Noelia Lazarte

Reseña

- *Memorias del Chaco, de Julia Zigarán, por Olga Alicia Armata.....* **210**

Acerca de RELEN

- ❖ *Consignas y normas de redacción revista RELEN* **214**
- ❖ *Ficha para evaluación de artículos* **234**
- ❖ *Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN.....* **240**
- ❖ *Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista* **252**

Los autores de los artículos son responsables de su contenido

Inhalt

Über die Zeitschrift	17
----------------------------	----

Artikel

- *Bewertung, Erlaubnis und Verwendung des automatischen Übersetzers für das Leseverständnis in Englisch an der Universidad Nacional de San Luis.....*23
Mariela Verónica Martinucci, María Marcela Puebla
- *Die Erstellung von Programmierobjekten für elektronische Aktivitäten zum Erlernen der portugiesischen Schrift für Spanischsprachige.....*45
Maximiliano Eduardo Orlando
- *Entwurf einer virtuellen Umgebung für die Entwicklung der Interkomprehension in germanischen Sprachen.....*66
Patricia Lauría de Gentile, Sandra Trovarelli

Dossier

- *Vokabeluniversum für die Alphabetisierung Erwachsener in Los Andes: Ergebnisse des partizipativen Mappings.....*91
Mariana Casimiro
- *Unterricht in Gefängnissen: Unterrichtsbedingungen als Gewährleistung des Rechts auf Bildung.....*134
Leticia Analy Canabide
- *Unterrichtsmaterialien und Texte in Wichí-Sprache: Eine Betrachtung unter dem Ansatz der Menschenrechte.....*175
Noelia Lazarte

Rezension:

- *Memorias del Chaco (Erinnerungen an den Chaco) von Olga Alicia Armata*210

über RELEN

- ❖ *Publikationsrichtlinien*218
- ❖ *Formular für Bewertung der Beiträge.....*235
- ❖ *Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN.....*242
- ❖ *Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift gesendeten Artikel.....*253

Die Autoren der Artikel sind für die Inhalte verantwortlich.

Contenus

Présentation.....	18
--------------------------	-----------

Articles

- *Évaluation, permissivité et utilisation du traducteur automatique pour la lecto-compréhension en anglais à l'UNSL.....***23**
Mariela Verónica Martinucci, María Marcela Puebla
- *La construction d'objets de programmation pour des activités électroniques qui enseignent des graphies portugaises aux hispanophones.....***45**
Maximiliano Eduardo Orlando
- *La conception d'un environnement virtuel pour le développement de l'intercompréhension en langues germaniques.....***66**
Patricia Lauría de Gentile, Sandra Trovarelli

Dossier

- *Univers vocabulaire pour l'alphabétisation des adultes dans les Andes : les résultats d'une cartographie participative.....***91**
Mariana Casimiro
- *Travail d'enseignant dans les prisons : conditions d'enseignement comme garantie du droit à l'éducation.....***134**
Leticia Analy Canabide
- *Matériels et textes d'enseignement en langue Wichi : une lecture axée sur les droits de l'homme.....***175**
Noelia Lazarte

Comptes Rendus

- *Memorias del Chaco (Mémoires du Chaco) par Olga Alicia Armata.....***210**

À propos de RELEN

- ❖ *Consignes et Normes de Rédaction.....***222**
- ❖ *Fiche d'évaluation.....***236**
- ❖ *Déclaration de bonnes pratiques.....***245**
- ❖ *Déclaration d'originalité.....***254**

Les auteurs des articles sont responsables de leur contenu

Contents

Presentation.....	19
--------------------------	-----------

Articles

- *Opinions, permissiveness and use of Machine Translation in English reading comprehension at the UNSL.....***23**
Mariela Verónica Martinucci, María Marcela Puebla
- *Constructing Programming Objects for Electronic Activities that Teach Portuguese Spellings to Spanish Speakers.....***45**
Maximiliano Eduardo Orlando
- *Design of a virtual environment for the development of intercomprehension in germanic languages.....***66**
Patricia Lauría de Gentile, Sandra Trovarelli

Dossier

- *Thematic universe in the literacy process of adult students from Los Andes: participatory mapping findings.....***91**
Mariana Casimiro
- *Educational practices in prisons: teaching conditions as a guarantee of the right to education.....***134**
Leticia Anay Canabide
- *Didactic material and texts in the teaching of Wichí language: an analysis from the perspective of human-rights***175**
Noelia Lazarte

Reviews

- *Memorias del Chaco (Memories of the Chaco) by Olga Alicia Armata.....***210**

About RELEN

- ❖ *Submission Guidelines***225**
- ❖ *Article Evaluation Form.....***237**
- ❖ *Statement of Best Practice.....***246**
- ❖ *Statement of originality RELEN Journal.....***255**

The authors are responsible for the content of their articles

Contenuti

Presentazione	20
----------------------------	-----------

Articoli

- *Valorizzazione, permissività e uso del Traduttore Automatico per la lettocomprensione in inglese nell'UNSL*.....**23**
Mariela Verónica Martinucci, María Marcela Puebla
- *La costruzione degli oggetti di programmazione per le attività elettroniche che insegnano grafie portoghesi a ispanoparlanti*.....**45**
Maximiliano Eduardo Orlando
- *Il disegno di un ambiente virtuale per lo sviluppo dell'intercomprensione in lingue germaniche*.....**66**
Patricia Lauría de Gentile, Sandra Trovarelli

Dossier

- *Universo di vocaboli per l'alfabetizzazione degli adulti nelle Ande: scoperte di una mappatura partecipativa*.....**93**
Mariana Casimiro
- *Attività dei docenti nelle carceri: condizioni dell'insegnamento come garanzia del diritto all'educazione*.....**136**
Leticia Analy Canabide
- *Materiali e testi di insegnamento in lingua wichí: una lettura dalla prospettiva dei diritti umani*.....**177**
Noelia Lazarte

Rassegne

- *Memorias del Chaco (Ricordi del Chaco) di Olga Alicia Armata*.....**212**

Di RELEN

- ❖ *Consegne e Norme di Redazione*.....**228**
- ❖ *Scheda di valutazione degli articoli*.....**238**
- ❖ *Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN*.....**248**
- ❖ *Dichiarazione dell'originalità*.....**256**

Gli autori degli articoli sono responsabili del contenuto

Conteúdos

Apresentação21

Artigos

- *Valoração, permissividade e uso do Tradutor Automático para a compreensão de leitura em inglês na UNSL23*
Mariela Verónica Martinucci, María Marcela Puebla
- *A construção de objetos de programação para atividades eletrônicas que ensinam grafias do português a falantes de espanhol.....45*
Maximiliano Eduardo Orlando
- *O desenho de um ambiente virtual para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas germânicas.....66*
Patricia Lauría de Gentile, Sandra Trovarelli

Dossiê

- *Universo vocabular para a alfabetização de adultos nos Andes: resultados de um mapeamento participativo.....91*
Mariana Casimiro
- *Tarefa docente nas prisões: condições de ensino como garantia do direito à educação..... 134*
Leticia Analy Canabide
- *Materiais didáticos e textos na língua Wichí: uma leitura a partir de uma abordagem de direitos humanos..... 175*
Noelia Lazarte

Resenhas

- *Memorias del Chaco (Memórias do Chaco) de Olga Alicia Armata.....210*

Sobre RELEN

- ❖ *Consignações e normas de redação231*
- ❖ *Folha de avaliação239*
- ❖ *Práticas, responsabilidades e garantias das partes250*
- ❖ *Declaração de originalidade257*

Os autores dos artigos são responsáveis do seu conteúdo.

Presentación

Presentación

Una vez más nos complace presentar un nuevo número de la revista RELEN conformado por artículos de investigación, un dossier y una reseña.

La sección artículos posee un eje vertebrador en el que confluyen la tecnología y la enseñanza de lenguas. Pesquisas sobre el diseño de cursos en línea, la construcción de programas electrónicos para enseñar grafías y el uso de la traducción automática para la lecto-comprensión en otro idioma, nos colocan, sin dudas, frente a una realidad ineludible que nos obliga a reflexionar acerca de las nuevas formas del quehacer docente mediante ejemplos concretos de acción. La investigación de las profesoras de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), Mariela Verónica Martinucci y María Marcela Puebla, se concentra en valorar el empleo del traductor automático en los cursos de lectura comprensiva en inglés, a la vez que indaga el accionar del alumno frente a esta reciente herramienta y considera el beneficio que su empleo puede significar en el aprendizaje. El segundo trabajo redactado por Maximiliano Eduardo Orlando de la Universidad de Quebec (Canadá) aborda los problemas de interferencia lingüística en el plano ortográfico que tienen estudiantes de portugués cuya lengua nativa es el español. Para ello, propone la programación de objetos electrónicos con sintaxis de JavaScript con el fin de superar confusiones originadas por la similitud entre las dos lenguas. El tercer artículo de esta sección con autoría de Patricia Lauría de Gentile y Sandra Trovarelli, ambas investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), expone los resultados del desarrollo de un curso en línea para la intercomprensión de lenguas germánicas. En él se ofrecen diferentes estrategias lectoras para que aprendientes hispanohablantes con conocimientos en inglés puedan utilizar esta lengua como puente para comprender textos en alemán y neerlandés.

Luego, proponemos un Dossier que se articula en torno a la *educación popular*, con la mirada puesta en el pueblo, allí donde se bifurcan territorios, etnias, géneros y espacios sociales. Coordinado por la profesora e investigadora Rosa Evelia Guantay de la Universidad Nacional de Salta, las contribuciones de tres autoras salteñas, que han formado parte de su cátedra universitaria, atienden asuntos pedagógicos específicos de algunas zonas del Noroeste Argentino: la alfabetización en adultos de una comunidad andina, la tarea docente en contextos de encierro y la producción de materiales de enseñanza bilingüe para niños de habla wichí. Estos aportes se reúnen como expresión y revalorización del trayecto formativo durante 10 años de la asignatura.

Finalmente, ofrecemos a los lectores la reseña del libro *Memorias del Chaco*, publicación de la escritora salteña Julia Socorro Zigarán, que por medio de relatos de una expresividad singular nos acerca a las formas de vida, preocupaciones y dificultades que padecen los pueblos indígenas del Chaco Salteño.

Agradecemos de forma muy especial a los autores que confiaron en nuestra revista y al equipo editorial y de traducción que permiten que cada edición se haga realidad.

Ahora sí, esperamos que tengan una grata y provechosa lectura.

Esp. María Celeste Frana
Directora

Über diese Ausgabe

Wir freuen uns, Ihnen eine neue Ausgabe der Zeitschrift RELEN bestehend aus Forschungsartikeln, einem Dossier und einer Rezension präsentieren zu können.

Der Bereich Artikel besteht aus einer Reihe von Artikeln, in denen Technologie und Sprachunterricht zusammenfließen. Die Forschung über die Gestaltung von Online-Kursen, die Entwicklung digitaler Programme für die Vermittlung von Schreibweisen und die Nutzung der maschinellen Übersetzung für das Leseverständnis in einer anderen Sprache konfrontiert uns zweifellos mit einer unausweichlichen Realität, die uns zwingt, anhand konkreter Beispiele über die neuen Formen des Unterrichts nachzudenken. Die Forschungsarbeit von Mariela Verónica Martinucci und María Marcela Puebla, Lehrkräfte an der Universidad Nacional de San Luis (Argentinien), konzentriert sich auf die Bewertung des Einsatzes des maschinellen Übersetzers in Englisch-Leseverständniskursen, wobei gleichzeitig das Verhalten der Lernenden im Umgang mit diesem neuen Hilfsmittel untersucht und der Nutzen, den dessen Einsatz für das Lernen haben kann, betrachtet wird. Der zweite Beitrag von Maximiliano Eduardo Orlando von der Université de Québec (Kanada) befasst sich mit den Problemen der sprachlichen Interferenzen in der Rechtschreibung, die bei Studenten des Portugiesischen mit Spanisch als Muttersprache auftreten. Zu diesem Zweck schlägt er die Programmierung von elektronischen Objekten mit der JavaScript-Syntax vor, um die durch die Ähnlichkeit der beiden Sprachen verursachte Verwechslung zu überwinden. Der dritte Beitrag in diesem Bereich, verfasst von Patricia Lauría de Gentile und Sandra Trovarelli, beide Forscherinnen an der Universidad Nacional de Córdoba (Argentinien), stellt die Ergebnisse der Entwicklung eines Online-Kurses für das Verstehen germanischer Sprachen vor. Der Kurs bietet verschiedene Lesestrategien, so dass spanischsprachige Lernende mit Englischkenntnissen diese Sprache als Brücke zum Verständnis von Texten in Deutsch und Niederländisch nutzen können.

Es folgt ein Dossier, das sich mit der Volksbildung befasst, wobei der Schwerpunkt auf dem Volk liegt, wo sich Territorien, Ethnien, Geschlechter und soziale Räume auftrennen. Unter der Leitung der Universitätsprofessorin und Forscherin Rosa Evelia Guantay von der Universidad Nacional de Salta befassen sich die Beiträge dreier Autorinnen aus Salta, die an ihrem Lehrstuhl tätig waren, mit spezifischen pädagogischen Fragen in einigen Gebieten im Nordwesten Argentiniens: Die Alphabetisierung Erwachsener in einer Andengemeinde, die Lehrtätigkeit in Kontexten des Freiheitsentzugs und die Erstellung zweisprachiger Unterrichtsmaterialien für Wichí-sprachige Kinder. Die Beiträge sind ein Ausdruck und eine Aufwertung des 10-jährigen Werdegangs des Lehrstuhls.

Abschließend bieten wir allen Lesern eine Rezension des Buches *Memorias del Chaco*, einer Veröffentlichung der Schriftstellerin Julia Socorro Zigarán aus Salta, die uns die Lebensweise, die Sorgen und die Schwierigkeiten der indigenen Völker des Chaco Salteño durch Geschichten von einzigartiger Ausdruckskraft näher bringt.

Unser besonderer Dank gilt den Autoren und Autorinnen, die unserer Zeitschrift ihr Vertrauen geschenkt haben, sowie dem Redaktions- und Übersetzungsteam, das jede Ausgabe verwirklicht.

Wir wünschen eine angenehme und fruchtbare Lektüre.

Esp. María Celeste Frana
Direktorin

Présentation

Une fois de plus, nous sommes heureux de présenter un nouveau numéro de la revue RELEN composé d'articles de recherche, d'un dossier et d'un compte rendu.

La section articles a un axe vertébral dans lequel se mêlent la technologie et l'enseignement des langues. Recherches sur la conception de cours en ligne, la construction de programmes électroniques pour enseigner les graphies et l'utilisation de la traduction automatique pour la lecto-compréhension dans une autre langue, nous placent, sans aucun doute, face à une réalité incontournable qui nous oblige à réfléchir sur les nouvelles formes de l'enseignement à travers des exemples concrets d'action. La recherche des professeurs de l'Université Nationale de San Luis (Argentine), Mariela Veronica Martinucci et Maria Marcela Puebla se concentre sur la valorisation de l'emploi du traducteur automatique dans les cours de lecture compréhensive en anglais, tout en recherchant l'action de l'apprenant par rapport à cet outil récent et en considérant l'avantage que son emploi peut apporter à l'apprentissage. Le deuxième ouvrage rédigé par Maximiliano Eduardo Orlando de l'Université du Québec (Canada) aborde les problèmes d'interférence linguistique sur le plan orthographique que rencontrent les étudiants en portugais dont la langue maternelle est l'espagnol. Pour ce faire, il propose la programmation d'objets électroniques avec syntaxe JavaScript afin de surmonter les confusions causées par la similitude entre les deux langues. Le troisième article de cette section, écrit par Patricia Lauría de Gentile et Sandra Trovarelli, toutes deux chercheuses à l'Université Nationale de Cordoue (Argentine), expose les résultats du développement d'un cours en ligne pour l'intercompréhension des langues germaniques. Il propose de différentes stratégies de lecture pour que les apprenants hispanophones ayant des connaissances en anglais puissent utiliser cette langue comme passerelle pour comprendre des textes en allemand et en néerlandais.

Ensuite, nous proposons un Dossier qui s'articule autour de l'éducation populaire, avec le regard tourné vers le peuple, là où se bifurquent territoires, ethnies, genres et espaces sociaux. Coordonné par la professeure et chercheuse Rosa Evelia Guantay de l'Université Nationale de Salta, les contributions de trois auteures salténiennes, qui ont fait partie de sa chaire universitaire, traitent des questions pédagogiques spécifiques à certaines régions du Nord-Ouest argentin : l'alphabétisation des adultes dans une communauté andine, l'enseignement en milieu fermé et la production de matériel didactique bilingue pour les enfants de langue Wichí. Ces apports sont réunis comme expression et revalorisation du parcours de formation pendant dix ans de la matière.

Enfin, nous offrons aux lecteurs le compte-rendu du livre *Memorias del Chaco*, publication de l'écrivaine saltenienne Julia Socorro Zigarán, qui, à travers des récits d'une expressivité singulière, nous rapproche des formes de vie, préoccupations et difficultés des peuples autochtones du Chaco Salteño.

Nous remercions tout particulièrement les auteurs qui ont fait confiance à notre revue et l'équipe éditoriale et de traduction qui permettent à chaque édition de devenir réalité.

Maintenant oui, nous espérons que vous aurez une lecture agréable et utile.

Esp. María Celeste Frana
Directrice

Presentation

Once again, we are pleased to present a new issue of the RELEN journal, consisting of research articles, a Dossier and a review.

The articles section revolves around technology and language teaching issues. Research on the design of online courses, the construction of electronic software to teach spelling and the use of automatic translation for reading comprehension in a foreign language, undoubtedly brings us face to face with an inescapable reality that forces us to reflect on new forms of teaching through concrete examples of action. The research of Mariela Verónica Martinucci and María Marcela Puebla, from the *Universidad Nacional de San Luis (Argentina)*, focuses on evaluating the use of the automatic translator in English comprehension reading courses. It also investigates the students' actions in relation to this recent tool, considering its potential benefits for learning. The second paper, written by Maximiliano Eduardo Orlando, from the University of Quebec (Canada), addresses the problems of linguistic interference in orthography encountered by students of Portuguese whose native language is Spanish. To this end, the programming of electronic objects with JavaScript syntax is proposed in order to overcome the confusion caused by the similarity between the two languages. The third article in this section, authored by Patricia Lauría de Gentile and Sandra Trovarelli, both researchers at the *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*, presents the results of the development of an online course for the intercomprehension of Germanic languages. It offers different reading strategies so that Spanish-speaking learners with knowledge of English can use this language as a bridge to understand texts in German and Dutch.

Then, we propose a Dossier that focuses on popular education, with an eye on the people, where territories, ethnicities, genres and social spaces converge. Under the coordination of professor and researcher Rosa Evelia Guantay, from the *Universidad Nacional de Salta*, three authors from Salta, who have also been her collaborators at a university course, address specific pedagogical issues in some regions of Northwest Argentina: adult literacy in an Andean community, the teaching task in prison contexts and the production of bilingual teaching materials for Wichí-speaking children. These contributions are gathered as the concrete expression and revaluation of their 10-year formative path in the course.

Finally, we offer readers a review of the book *Memorias del Chaco*, published by Salta's writer, Julia Socorro Zigarán. Through stories of a singular expressiveness, she brings us closer to the ways of life, concerns and difficulties faced by the indigenous peoples of the *Chaco Salteño*.

We are especially grateful to the authors who have trusted our journal and to the editorial and translation teams, who make each issue a reality.

We hope you have a pleasant and profitable reading experience.

Esp. María Celeste Frana
Director

Presentazione

Ancora una volta ci compiace presentare un nuovo numero della rivista RELEN costituito da articoli di ricerca, Dossier e una recensione.

La sezione degli articoli possiede un centro vertebrale nel quale confluiscono la tecnologia e l'insegnamento delle lingue. Le ricerche sul disegno di corsi in linea, sulla costruzione di programmi elettronici per insegnare le grafie e sull'uso della traduzione automatica per la letto-comprensione in un'altra lingua, ci collocano, senza dubbi, di fronte a una realtà ineludibile che ci obbliga a riflettere sulle nuove forme del lavoro dei docenti per mezzo di esempi concreti d'azione. La ricerca delle professoresse dell'Università Nazionale di San Luis (Argentina), Mariela Verónica Martinucci e María Marcela Puebla, si concentra in valorizzare l'impiego del traduttore automatico nei corsi di lettura comprensiva in inglese, allo stesso tempo indaga sull'agire degli alunni di fronte a questo strumento recente e considera il beneficio che il suo uso può significare nel processo d'apprendimento. Il secondo lavoro redatto da Maximiliano Eduardo Orlando dell'Università del Quebec (Canada) affronta i problemi di interferenza linguistica sul piano ortografico che presentano gli studenti di portoghese, la cui lingua nativa è lo spagnolo. A tal fine propone la programmazione degli oggetti elettronici con la sintassi di JavaScript con l'obiettivo di superare le confusioni create dalla somiglianza tra le due lingue. Il terzo articolo di questa sezione con autrici Patricia Lauría de Gentile e Sandra Trovarelli, entrambe ricercatrici dell'Università Nazionale di Córdoba (Argentina), espone i risultati dello sviluppo di un corso in linea per l'intercomprensione di lingue germaniche. In esso si offrono diverse strategie lettrici a discenti ispanoparlanti con conoscenze in inglese affinché possano utilizzare questa lingua come ponte per comprendere testi in tedesco e olandese.

Dopo, proponiamo un Dossier che si articola intorno all'educazione popolare, con l'attenzione posta sulla popolazione, da dove si biforcano territori, etnie, generi e spazi sociali. Coordinato dalla professoressa e ricercatrice Rosa Evelia Guantay dell'Università Nazionale di Salta, il contributo di tre autrici saltegne, che hanno fatto parte della sua cattedra universitaria, affronta questioni pedagogiche specifiche di alcune zone del Nord-est argentino: l'alfabetizzazione degli adulti di una comunità andina, il lavoro dei docenti in contesto di reclusione e la produzione di materiali per l'insegnamento bilingue per bambini di lingua wichí. Questi contributi sono stati riuniti come espressione e valorizzazione della traiettoria formativa durante 10 anni della materia.

Alla fine, offriamo ai lettori la recensione del libro *Memorie del Chaco*, pubblicato dalla scrittrice salteña Julia Socorro Zigarán, che attraverso dei racconti dall'espressività singolare ci avvicina ai modi di vivere, alle preoccupazioni e difficoltà che affrontano le popolazioni indigene del Chaco salteño.

Ringraziamo in maniera particolare gli autori che hanno riposto la loro fiducia nella nostra rivista, nel gruppo editoriale e in quello di traduzione, che permettono che ogni edizione venga portata a termine.

Adesso sì, speriamo che abbiate una grata e fruttuosa lettura.

Esp. María Celeste Frana
Direttrice

Apresentação

Mais uma vez temos o prazer de apresentar um novo número da revista RELEN composto por artigos de pesquisa, um dossiê e uma resenha.

A seção de artigos tem uma espinha dorsal na qual a tecnologia e o ensino de línguas convergem. Pesquisas sobre a concepção de cursos on-line, a construção de programas eletrônicos para ensino de grafia e o uso da tradução automática para compreensão de leitura em outro idioma, nos colocam, sem dúvida, diante de uma realidade incontornável que nos obriga a refletir sobre novas formas de ensino através de exemplos concretos de ação.

A pesquisa das professoras da Universidade Nacional de San Luis (Argentina), Mariela Verónica Martinucci e María Marcela Puebla, tem como foco avaliar o uso do tradutor automático em cursos de compreensão leitora em inglês, ao mesmo tempo em que investiga as ações do aluno diante de esta ferramenta recente e considera o benefício que seu uso pode significar na aprendizagem.

O segundo trabalho escrito por Maximiliano Eduardo Orlando, da Universidade de Quebec (Canadá), aborda os problemas de interferência linguística no nível ortográfico que enfrentam os estudantes de português cuja língua nativa é o espanhol. Para isso, propõe a programação de objetos eletrônicos com sintaxe JavaScript a fim de superar a confusão causada pela semelhança entre as duas línguas.

O terceiro artigo desta seção, de autoria de Patricia Lauría de Gentile e Sandra Trovarelli, ambas pesquisadoras da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), apresenta os resultados do desenvolvimento de um curso online para a intercompreensão de línguas germânicas. O curso oferece diferentes estratégias de leitura para que alunos falantes de espanhol com conhecimentos de inglês possam utilizar esta língua como ponte para a compreensão de textos em alemão e holandês.

Em seguida, propomos um Dossiê que se articula em torno da educação popular, com olhar voltado no povo, onde se cruzam territórios, etnias, gêneros e espaços sociais. Coordenado pela professora e pesquisadora Rosa Evelia Guantay da Universidade Nacional de Salta, as contribuições de três autores de Salta, que fizeram parte de sua cátedra universitária, abordam questões pedagógicas específicas em algumas áreas do Noroeste argentino: alfabetização de adultos em uma comunidade andina, a tarefa docente em contextos de confinamento e a produção de materiais didáticos bilíngues para crianças falantes de Wichí. Estas contribuições são reunidas como expressão e revalorização do trajeto formativo ao longo de dez anos da disciplina.

Por fim, oferecemos aos leitores a resenha do livro *Memórias do Chaco*, publicação da escritora *salteña* Julia Socorro Zigarán, que através de histórias de uma expressividade singular nos aproxima dos modos de vida, preocupações e dificuldades sofridas pelos povos indígenas do *Chaco Salteño*.

Agradecemos especialmente aos autores que confiaram na nossa revista e à equipe editorial e de tradução que permitem que cada edição se torne realidade.

Agora sim, esperamos que você tenha uma leitura agradável e útil.

María Celeste Frana
Diretora

Artículos

Valoración, permisividad y uso del Traductor Automático para la lectocomprensión en inglés en la UNSL

Martinucci, Mariela Verónica
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
mmartinucci@email.unsl.edu.ar

Puebla, María Marcela
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
mm.puebla@gmail.com

Resumen

Las universidades nacionales incluyen en sus carreras cursos de lectocomprensión en inglés ante la necesidad de formar futuros profesionales que comprendan textos académicos y científicos para construir y actualizar conocimientos disciplinares. Con este fin, en la Universidad Nacional de San Luis, desde el Área de Lenguas Extranjeras, se dicta la asignatura Inglés para Propósitos Específicos (IPE) en varias carreras de las distintas facultades. Si bien el empleo de recursos lingüísticos *online* está contemplado para el trabajo de comprensión lectora, el uso de traductores automáticos (TA) no está del todo aceptado y, en algunos casos, hasta prohibido. No obstante, la accesibilidad y la mejora en la calidad de las traducciones automáticas hacen suponer que los estudiantes los utilizan igualmente. Por eso, el objetivo de este trabajo fue explorar el uso del TA por parte de los estudiantes en sus actividades académicas, y las valoraciones junto con el nivel de permisividad por parte de los docentes respecto del uso del TA en la resolución de las tareas. Se realizó un estudio descriptivo-exploratorio mediante encuestas a estudiantes de distintas facultades de la UNSL y entrevistas a las profesoras que allí dictan la asignatura IPE. El análisis de los datos nos permitió concluir que hay desconocimiento respecto de las potencialidades y limitaciones de los TA entre las docentes entrevistadas, hecho que influye en el grado de permisividad de su uso en las clases. Se registró un uso generalizado del TA entre los estudiantes para resolver las actividades de lectura en inglés. Por último, creemos que la incorporación de este recurso en el programa de la asignatura, orientada a la reflexión metalingüística, es más beneficiosa que su uso en las sombras de un currículum oculto.

Palabras Clave: traductor automático, valoración, permisividad, prácticas de uso, lectocomprensión en inglés

Bewertung, Erlaubnis und Verwendung des automatischen Übersetzers für das Leseverständnis in Englisch an der Universidad Nacional de San Luis

Abstract

Nationale Universitäten nehmen Leseverständniskurse in englischer Sprache in ihre Studiengänge auf, um künftigen Fachkräften die Fähigkeit zu vermitteln, akademische und wissenschaftliche Texte zum Aufbau und zur Aktualisierung ihres Fachwissens zu verstehen. Zu diesem Zweck unterrichtet die Fremdsprachenabteilung der Nationalen Universität von San Luis Englisch für bestimmte Zwecke (English for specific purposes, ESP) in verschiedenen Studiengängen der verschiedenen Fakultäten. Obwohl die Verwendung von sprachlichen Online-Ressourcen für die Arbeit am Leseverständnis in Betracht gezogen wird, ist die Verwendung von maschinellen Übersetzern (MÜ) nicht vollständig akzeptiert und in einigen Fällen sogar untersagt. Die Zugänglichkeit und die verbesserte Qualität der maschinellen Übersetzungen legen jedoch nahe, dass sie auch von Lernenden genutzt werden. Ziel dieser Arbeit war es daher, die Verwendung von maschinellen Übersetzungen durch Studierende in ihren akademischen Aktivitäten sowie die Bewertungen und das Maß an Erlaubnis seitens der Lehrkräfte hinsichtlich der Verwendung von maschinellen Übersetzungen bei der Lösung von Aufgaben zu untersuchen. Es wurde eine deskriptiv-explorative Studie mit Hilfe von Umfragen bei Studierenden

verschiedener Fakultäten der UNSL und Interviews mit den Lehrkräften, die das Fach IPE unterrichten, durchgeführt. Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass es den befragten Lehrkräften an Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen von MÜ mangelt, was sich auf den Grad der Akzeptanz ihrer Verwendung im Unterricht auswirkt. Eine allgemeine Verwendung von MÜ durch die Studierenden zur Lösung von Leseaufgaben in englischer Sprache wurde festgestellt. Abschließend sind wir der Meinung, dass die Einbindung dieser Ressource in den Lehrplan des Faches, mit dem Ziel der metasprachlichen Reflexion, vorteilhafter ist als ihre Verwendung im Schatten eines versteckten Lehrplans.

Stichwörter: Maschinelle Übersetzung, Bewertung, Erlaubnis, Verwendungsgewohnheiten, Leseverstehen in englischer Sprache

Évaluation, permissivité et utilisation du traducteur automatique pour la lecture-compréhension en anglais à l'UNSL

Résumé

Les universités nationales proposent dans leurs carrières des cours de lecture-compréhension en anglais pour répondre à la nécessité de former de futurs professionnels qui comprennent des textes académiques et scientifiques afin de développer et d'actualiser leurs connaissances disciplinaires. Dans ce but, à l'Université Nationale de San Luis, dans le domaine des langues étrangères, la matière Anglais à Buts Spécifiques (IPE) est enseignée dans plusieurs filières des différentes facultés. Bien que l'utilisation des ressources linguistiques en ligne soit envisagée pour le travail de compréhension en lecture, l'utilisation de traducteurs automatiques (TA) n'est pas entièrement acceptée et, dans certains cas, même interdite. Toutefois, l'accessibilité et l'amélioration de la qualité des traductions automatiques laissent supposer que les élèves les utilisent également. Le but de ce travail est donc d'explorer l'utilisation du TA par les étudiants dans leurs activités académiques, et les évaluations avec le niveau de permissivité de la part des enseignants concernant l'utilisation du TA dans la résolution des tâches. Une étude descriptive et exploratoire a été menée au moyen d'enquêtes auprès des étudiants de différentes facultés de l'UNSL et d'entretiens avec des enseignantes qui y enseignent la matière IPE. L'analyse des données nous a permis de conclure à une méconnaissance des potentialités et des limites des TA chez les enseignantes interrogées, ce qui a influencé sur le degré de permissivité de leur utilisation en classe. Le TA a été largement utilisé par les étudiants pour résoudre les activités de lecture en anglais. Enfin, nous pensons que l'incorporation de cette ressource dans le programme de la matière, orientée vers la réflexion métalinguistique, est plus bénéfique que son utilisation dans l'ombre d'un curriculum caché.

Mots-Clés : traducteur automatique, évaluation, permissivité, pratiques d'utilisation, lecture compréhension en anglais.

Opinions, permissiveness and use of Machine Translation in English reading comprehension at the UNSL

Abstract

National universities include reading comprehension courses in English in their graduate degree programmes due to the need to train future professionals who can understand academic and scientific texts in order to build and update disciplinary knowledge. To this end, at the National University of San Luis (UNSL, Spanish acronym), the Foreign Languages Department teaches English for Specific Purposes (ESP) in several degree courses in the different faculties. Although online linguistic resources are contemplated for reading comprehension tasks, machine translation (MT) is not fully accepted and, in some cases, even forbidden. However, the accessibility and improved quality of machine translation suggest that it is used by students. Therefore, the aim of this paper was to explore the use of MT by students in their academic activities, and the opinions of teachers together with the level of their permissiveness regarding the use of MT for the completion of reading assignments. A descriptive-exploratory study was carried out by means of surveys of students from different faculties of the UNSL and interviews with the ESP teachers. The analysis of the data allowed us to conclude that there is a lack of

knowledge about the potential and limitations of MT among the teachers interviewed, which influences their degree of permissiveness of its use in the classroom. There was a generalised use of MT among the students to solve reading activities in English. Finally, we believe that the incorporation of this resource into the syllabus, aimed at metalinguistic reflection, is more beneficial than its use in the shadows of a hidden curriculum.

Keywords: machine translation, opinions, permissiveness, practices of use, reading comprehension in English.

Valorizzazione, permissività e uso del Traduttore Automatico per la letto-comprensione in inglese nell'UNSL

Riassunto

Le università nazionali includono nei loro corsi di laurea la materia di letto-comprensione in inglese considerando la necessità di formare futuri professionisti che possano comprendere testi accademici e scientifici per costruire e aggiornare le conoscenze disciplinari. A questo proposito, nell'Università Nazionale di San Luis, dall'Area di Lingue Straniere, si dà la materia Inglese per Propositi Specifici (IPE) in vari corsi di laurea di diverse facoltà. Anche se l'impiego di risorse linguistiche online è contemplato per il lavoro di comprensione lettrice, l'uso dei traduttori automatici (TA) non è del tutto accettato e, in alcuni casi, persino proibito. Nonostante ciò l'accessibilità e il miglioramento nella qualità delle traduzioni automatiche fanno supporre che gli studenti lo utilizzino comunque. Per questo l'obiettivo di questo lavoro è stato esplorare l'uso del TA da parte degli studenti nelle loro attività accademiche e la valorizzazione e il livello di permissività da parte dei docenti rispetto all'uso del TA nella risoluzione dei compiti. Si è realizzato uno studio descrittivo-esplorativo attraverso questionari a studenti di diverse facoltà dell'UNSL e interviste ai professori che li danno la materia IPE. L'analisi dei dati ci permettono di concludere che ci sono mancanze di conoscenza delle potenzialità e dei limiti del TA tra i docenti intervistati, fatto che influisce nel grado di permissività del suo uso nelle lezioni. Si è registrato un uso generale del TA tra gli studenti per risolvere le attività di lettura in inglese. Per ultimo crediamo che l'incorporazione di questa risorsa nel programma della materia, orientata alla riflessione metalinguistica, è più vantaggiosa che il suo uso all'ombra di un curriculum occulto.

Parole chiave: traduttore automatico, valorizzazione, permissività, pratiche d'uso, letto-comprensione in inglese.

Valoração, permissividade e uso do Tradutor Automático para a compreensão de leitura em inglês na UNSL

Resumo

As universidades nacionais incluem, em suas carreiras, cursos de compreensão leitora em inglês pela necessidade de formar futuros profissionais que compreendam textos acadêmicos e científicos para construir e atualizar os conhecimentos disciplinares. Com este fim, na Universidade Nacional de San Luis, a Área de Línguas Estrangeiras ensina a disciplina Inglês para Fins Específicos (IPE) em várias carreiras das diferentes faculdades. Embora a utilização de recursos linguísticos online está contemplada para o trabalho de compreensão leitora, o uso de tradutores automáticos (TA) não é totalmente aceito e, em alguns casos, está proibido. No entanto, a acessibilidade e a melhora na qualidade das traduções automáticas sugerem que os alunos também as utilizam. Portanto, o objetivo deste trabalho foi explorar o uso da TA pelos alunos em suas atividades acadêmicas e as valorações junto com o nível de permissividade dos professores em relação à utilização da TA na resolução de tarefas. Um estudo descritivo-exploratório foi realizado por meio de enquetes com alunos de diferentes faculdades da UNSL e entrevistas com as professoras que ali ensinam a disciplina EIP. A análise dos dados nos permitiu concluir que existe um desconhecimento em relação das potencialidades e limitações dos TA entre as professoras entrevistados, feito que influi no grau de permissividade da sua utilização nas aulas. Foi registrado um uso generalizado de TA entre os alunos para resolver atividades de leitura em inglês. Por fim, acreditamos que a incorporação deste recurso no

programa da disciplina, orientada para a reflexão metalingüística, é mais benéfica do que a sua utilização nas sombras de um currículo oculto. Valoração

Palavras-chave: tradutor automático, valoração, permissividade, práticas de uso, compreensão de leitura em inglês

Introducción

Este trabajo es fruto de algunas de las tareas de investigación en el marco del Trabajo Final de la Maestría de Educación Superior “El uso pedagógico del traductor automático en la enseñanza de la lectocomprensión en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos de la Universidad Nacional de San Luis en 2022-2023”, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

La necesidad de indagar acerca de las prácticas de uso de programas de traducción automática que llevan a cabo los estudiantes universitarios en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPE), en carreras de la Facultad de Psicología (FaPsi), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la UNSL, surge de apreciaciones y observaciones informales de las docentes sobre el uso generalizado de traductores automáticos (TA) en las actividades de lectocomprensión en inglés durante los años de Pandemia de Covid-19 (2020 y 2021) a pesar de no estar específicamente incluida su utilización en el programa de la asignatura ni ser parte del diseño de las secuencias didácticas. La migración del dictado de clases presenciales a las plataformas virtuales, impuesta por la coyuntura generada por la Pandemia, propició entre los estudiantes la utilización de herramientas digitales. Al tenerlas en el mismo dispositivo que se desarrollaban las clases era solo una cuestión de unos pocos clics copiar y pegar texto en un TA para que apareciera traducido al español en menos de un segundo, sin el esfuerzo intelectual requerido para aplicar los contenidos sintácticos, semánticos y morfológicos desarrollados en las clases.

Por otro lado, a pesar de que la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está contemplada en los cursos de IPE en la UNSL en actividades de búsqueda y selección de publicaciones académicas y científicas en Internet, además del empleo de diccionarios bilingües online, el uso del TA aún está relegado o postergado, quizás a la espera de hallar la manera de incorporarlo sin que se trate simplemente de una solución de copiado y pegado del texto traducido, interfiriendo así con la construcción de los conocimientos lingüísticos. El problema de seguir procrastinando el empleo de una tecnología que definitivamente ha llegado para

quedarse y que se perfecciona velozmente es que corremos el riesgo de que nuestra práctica de enseñanza se torne obsoleta.

En un contexto de avances tecnológicos revolucionarios, como la realidad virtual, la Web3D y el ChatGPT, la informática también deja su huella en el procesamiento automático de las lenguas. A partir de 2014, la Inteligencia Artificial (IA) ha hecho avanzar a la traducción automática a pasos agigantados. La aplicación de las redes neuronales artificiales a los programas de traducción ha eliminado muchos de los errores e incoherencias de la traducción automática tradicional. Por eso, en las prácticas profesionales, el software de TA está totalmente integrado al trabajo de los traductores humanos por ser una herramienta que complementa y agiliza el proceso de la traducción. Cabe preguntarse, entonces, por qué la realidad del aula de lenguas extranjeras (LE) y, en nuestro caso, de la lectocomprensión en inglés, debería ser diferente de lo que sucede en el ámbito profesional. En este sentido, pudimos rastrear tres trabajos de investigación que coinciden en comentar que existen restricciones implícitas o impuestas por los docentes a los estudiantes respecto del uso del TA a la hora de realizar actividades en LE. No obstante, el interés de los dos primeros estudios, el de Dominguez, Laurenti y Aguirre Céliz (2013) y el de Amdor y Luna (2015), fue describir dos experiencias de uso del TA. En ambos trabajos, las investigadoras solicitaron a un grupo de estudiantes universitarios la realización de ciertas actividades que involucraban el uso del TA. En el primero debían corregir o poseer traducciones realizadas por el TA de Google (TAG); y en el segundo, debían comparar una traducción del TAG con una traducción propia del mismo texto realizada previamente por los estudiantes sin TA. A diferencia de estos dos trabajos, en su investigación, Vazquez-Calvo y Cassany (2017) exploraron los usos y prácticas relacionados con los programas de TA por alumnos de escuelas secundarias en clases de lengua extranjera, y concluyeron que es necesaria la preparación de los docentes para lograr un aprendizaje sistematizado del uso del TA y de otras herramientas digitales.

Sin embargo, desde la perspectiva de los cursos de IPE para la comprensión lectora en el nivel universitario, más allá de algunas observaciones informales, no tenemos registro de que se haya explorado el uso del TA que hacen los estudiantes con o sin “permiso” por parte de sus profesores. Tampoco conocemos las valoraciones sobre el TA y su posible aprovechamiento pedagógico por parte de los docentes, un factor que también incide en el nivel de permisividad en relación a su uso por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es explorar y describir las prácticas de uso de programas de traducción automática por parte de los estudiantes universitarios en los

cursos de lectocomprensión de textos científicos y académicos en inglés. Nos interesa también conocer los niveles de aceptación y permisividad de uso del TA por parte las docentes de estos cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPE) que se dictan en la UNSL a la hora de realizar actividades de lectocomprensión en inglés.

Marco Conceptual

El abordaje pedagógico-didáctico de la enseñanza de la competencia lectora en LE

Los programas de los cursos de Inglés para las carreras de la FCFMyN y los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPE) para Psicología y Educación de la FaPsi y FCH respectivamente se centran en un abordaje contextualizado en el ámbito académico. Esto significa que la enseñanza de la lengua inglesa parte de las prácticas comunicativas propias de las disciplinas específicas. El enfoque pedagógico de la práctica de enseñanza incluye por un lado, principios de la Teoría de Género (Swales, 1990) que hace hincapié en la enseñanza de la lengua a partir de las características discursivas del texto y su contexto comunicativo, y, por el otro, los aportes del Socioconstructivismo (Vygotsky, 1978), que respalda la concepción de que el aprendizaje ocurre en medio de la interacción entre las características de los estudiantes, las particularidades del texto, los conocimientos disciplinares y los aspectos situacionales.

Todo lo expresado anteriormente supone un trabajo colaborativo en el aula, que se despliega en un entorno de interacción, en el que los estudiantes intercambian conocimientos entre ellos y con las docentes, quienes son facilitadoras que presentan oportunidades para la comprensión de los textos en inglés y guían los debates entre los estudiantes (López y Puebla, 2009 y 2016). En esta dinámica áulica, para resolver las actividades propuestas, los estudiantes utilizan además del material didáctico y documentos teóricos de la cátedra, herramientas lingüísticas, como diccionarios en papel y online. En este punto, surgen varias cuestiones relacionadas con el uso del traductor automático: ¿los estudiantes deben usarlo? ¿Para qué y de qué manera? ¿Ya lo están utilizando para resolver las actividades de lectocomprensión de la asignatura? Mientras preguntas como estas en torno al TA esperan respuestas fundamentadas, veamos algunos conceptos relacionados con esta controvertida herramienta digital.

La traducción automática

La revolución digital, nacida en el siglo pasado, con su poder democratizador, pone herramientas tecnológicas al alcance de todos para que nos informemos, construyamos conocimientos y los comuniquemos. Desde la creación de la gigantesca ENIAC, considerada la primera computadora, en 1946, hasta la invención de los chips de silicio que permitió la miniaturización de los componentes electrónicos, la informática ha transformado tanto el funcionamiento de las organizaciones e instituciones como la vida cotidiana en el hogar. Además, en el ámbito académico y científico, la computación ha contribuido con innumerables disciplinas. Una de ellas es la lingüística que, al fusionarse con la informática, ha dado origen a la lingüística computacional (LC), cuya finalidad, según explica Domínguez Burgos (2002), es la producción de modelos computacionales que logren reproducir el lenguaje humano. Además de elaborar programas para corregir la ortografía y la sintaxis, reconocer y procesar la voz humana, convertir un texto a voz y crear sistemas para respaldar el trabajo en áreas específicas, los expertos en LC (lingüistas, informáticos, psicólogos cognoscitivos, especialistas en lógica y en inteligencia artificial) diseñan programas de traducción automática. Para entender de qué se trata la TA, recurrimos a la definición de Briva-Iglesias (2021): “es una herramienta que, cuando se introduce un texto informatizado en un lenguaje natural, lo traduce de manera automática a otro lenguaje natural” (pp. 574-575).

Si bien el siglo XX fue testigo de la concreción de la traducción automática, esta ha sido un anhelo humano de larga data. La idea de la representación del lenguaje humano a través de un código con el que la humanidad toda pudiera comunicarse sin ambigüedades ha rumiado las mentes de varios filósofos, tales como Descartes y Leibniz, desde hace siglos. Sin embargo, fue recién a partir de la década de 1930, con dos inventos precursores de los traductores automáticos actuales, uno creado por Artsrouni en Francia y el otro por Troyanskii en la URSS, que empezó a tomar forma el sueño de la traducción de máquina (Díaz Prieto, 2012; Le Scao, 2020).

La investigación en TA recibió gran impulso en las décadas siguientes debido al interés de las potencias mundiales en traducir rápidamente documentos con información relevante de las naciones enemigas durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. A partir de entonces el interés por el desarrollo de traductores automáticos eficientes pasó por momentos de gran incentivo con la correspondiente financiación y momentos de gran frustración con los resultados obtenidos. No obstante, hace unos pocos años, al parecer la tecnología ha logrado dar el tan ansiado salto cualitativo a través de la aplicación de la inteligencia artificial y sus redes neuronales al campo de la traducción automática.

Aunque la Traducción Automática Neuronal (TAN) es el último gran desarrollo de la LC, aún conviven dos grandes tipos de TA, que han existido históricamente: la TA basada en reglas (TABR) y la TA basada en corpus (TABC). La TABR fue el primer sistema en desarrollarse, pero como el trabajo de elaboración de reglas para un determinado par de idiomas necesita de mucho tiempo y recursos, y los resultados no están a la altura de la inversión, se fue dejando de lado por la TABC, excepto en casos de pares de idiomas muy similares. Gracias al aumento de la capacidad de los procesadores informáticos y la irrupción de Internet a fines del siglo pasado, que permitió la formación de corpus monolingües y bilingües disponibles en línea, los especialistas en TA desarrollaron la TABC. Este enfoque de TA usa algoritmos matemáticos y grandes corpus de traducciones alineadas. Dentro del paradigma de la TABC, existen actualmente dos sistemas: la traducción automática estadística (TAE) y la traducción automática neuronal (TAN), el último gran avance de la LC (Briva-Iglesias, 2021).

La TAE consta de un modelo de lenguaje que necesita un corpus monolingüe en la lengua de destino lo más grande posible para calcular la corrección y la fluidez; un modelo de traducción que se entrena con un corpus bilingüe alineado para establecer probabilísticamente la correspondencia entre los dos idiomas; y un decodificador que busca la traducción más probable entre todas las traducciones posibles (Parra, 2018).

La TA basada en redes neuronales, iniciada en 2014, también necesita corpus alineados para su entrenamiento, pero deben ser aún más extensos que los de la TAE para producir buenas traducciones. Para desentrañar el funcionamiento de la TAN es necesario ser experto en informática y redes neuronales artificiales, pero basta imaginar que “estas redes pretenden emular la manera en la que funcionan las neuronas de nuestro cerebro” al realizar conexiones que asocian componentes del lenguaje con informaciones lingüísticas y no lingüísticas subyacentes para generar traducciones. Estas asociaciones, a su vez, se utilizan para seguir entrenando al sistema (Parra, 2018, p. 24).

Aunque los sistemas de TA basados en redes neuronales no resuelven todos los problemas de la traducción, han causado un gran impacto. Tanto es así que algunos investigadores se han atrevido a equipararla con la traducción humana promedio (Wu *et al.*, 2016). Lo cierto es que actualmente los proveedores de servicios lingüísticos continúan actualizándose con la tecnología y aumentando la inversión en motores de TA (Briva-Iglesias, 2021).

Fuera del ámbito comercial, considerando el mar de información en cualquier idioma en el que nos sumerge Internet, ¿quién no ha usado alguna vez un traductor automático?

“Si la información no está en una lengua conocida, el traductor automático será el aliado que nos la hará mínimamente comprensible al instante” (Alsina Caudet, 2010, p. 1). ¿Debemos pensar entonces, que la realidad de nuestros estudiantes es diferente de la tendencia general en cuanto al uso de una herramienta ampliamente disponible y gratuita? Quizás debemos preguntarnos por qué en la práctica de enseñanza sigue pendiente la toma de decisiones respecto del uso del TA en el aula.

Metodología

En este trabajo de investigación, optamos por un estudio exploratorio-descriptivo y para llevarlo a cabo, utilizamos dos instrumentos diferentes: 1) un cuestionario *online* a través de un Formulario de Google (Anexo 1) dirigido a estudiantes de tres facultades, la Facultad de Psicología (FaPsi), la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la UNSL; y 2) una entrevista semiestructurada (Anexo 2) a las profesoras de inglés del Área 10 de Lenguas Extranjeras, que integran equipos docentes encargados de dictar cursos de Inglés para Propósitos Específicos en esas tres facultades.

Los cuestionarios fueron contestados de forma anónima por 91 estudiantes de las mencionadas facultades, mientras que las preguntas de las entrevistadas fueron respondidas por seis profesoras de los ocho que integraban dos equipos docentes encargados del dictado de cursos de IPE al momento de realizarse la indagación. Tanto en el caso de los estudiantes como de las docentes, la participación fue voluntaria.

Resultados

Análisis del uso del TA en los cursos de IPE para la comprensión lectora Prácticas de uso de los estudiantes

De las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas de la encuesta surgen los siguientes datos:

El 97,1 % del total de los encuestados utiliza alguno de los traductores automáticos disponibles en Internet (Figura 1), siendo el Traductor de Google el más popular con el 88,2 % de quienes usan un TA, seguido por DeepL con el 20,6 % y por debajo, Reverso y Systran con iguales porcentajes, 7,4 %, y otros alcanzan el 19,1 % (Figura 2). Vale aclarar que en la pregunta sobre qué otros TA utilizan, los encuestados consideraron traductores automáticos a otro tipo de herramientas lingüísticas digitales como

diccionarios bilingües online (Cambridge, Collins, Wordreference) y el motor de búsqueda Linguee, que muestra palabras o frases traducidas en oraciones alineadas.

Figura 1

Uso del TA por parte de los estudiantes

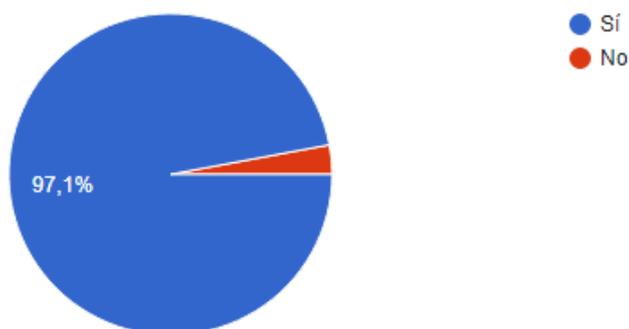
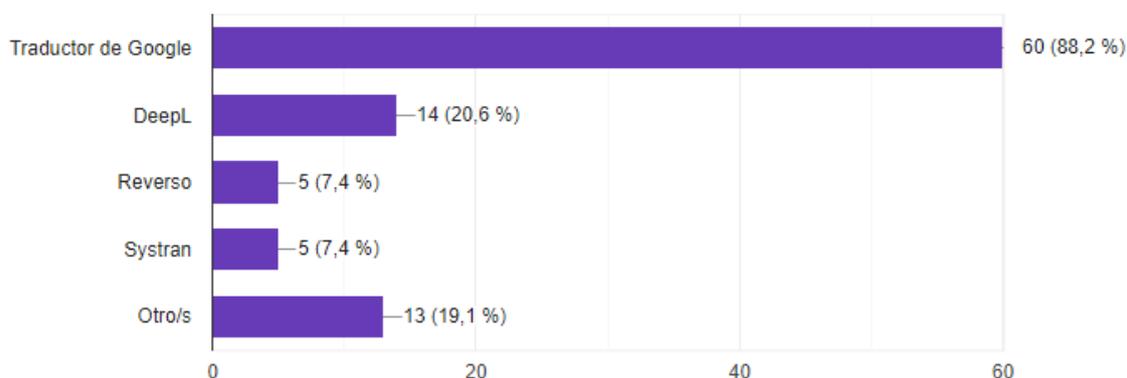


Figura 2

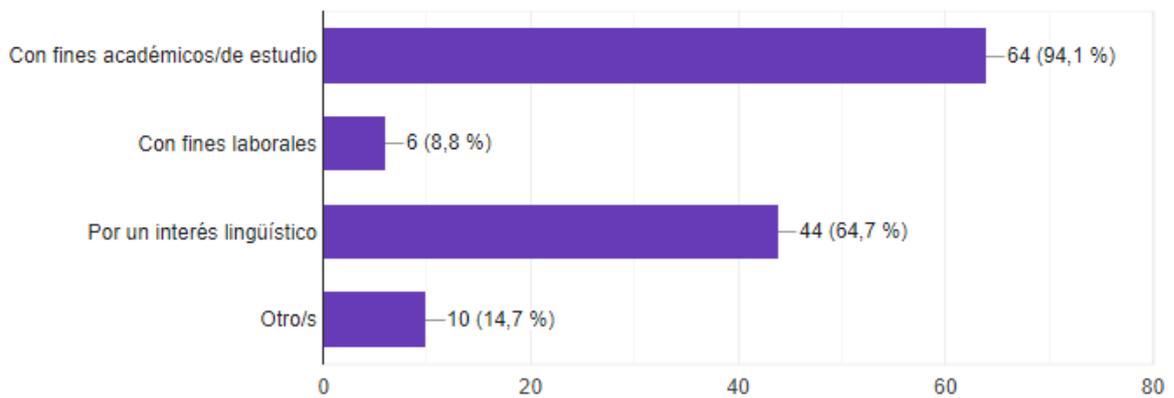
Traductores automáticos utilizados por los estudiantes



En la pregunta sobre los fines para los cuales utilizan el TA, la mayoría (94,1%) respondió que lo emplea para fines académicos o de estudio en general; más de la mitad, por interés lingüístico (64,7%) y con porcentajes mucho menores, por trabajo (8,8 %) u otros motivos (14,7 %) que incluyen la traducción de letras de canciones, contenido multimedia, texto en videojuegos y películas, e instrucciones de productos (Figura 3).

Figura 3

Finalidades de uso del TA



Casi dos terceras partes (64;7 %) admite usarlo a veces para resolver las actividades del curso de IPE, el 17,6 % dice usarlo casi siempre con este fin y un porcentaje menor lo usa siempre (5,9 %). El resto indica no utilizarlo nunca (1,5 %) o casi nunca (10,3 %) para completar las tareas de lectocomprensión (Figura 4). En cuanto a los segmentos de texto que los encuestados introducen en el TA, entre el 70,6 % y el 76,5 % corresponde a palabras y frases aisladas, las oraciones constituyen el 55,9 %, y los párrafos y textos completos alcanzan porcentajes inferiores, el 19,1 % y el 11,8 % respectivamente (Figura 5). Dado que en la mayoría de los casos el TA se utiliza para conocer el equivalente de palabras o frases de una lengua de origen a una lengua de destino, cumple una función de diccionario bilingüe unívoco. Utilizado de esta manera, sin suficiente contexto, el traductor puede arrojar traducciones erróneas, muy literales e incoherentes.

Figura 4

Frecuencia de uso del TA para resolver actividades del curso de IPE

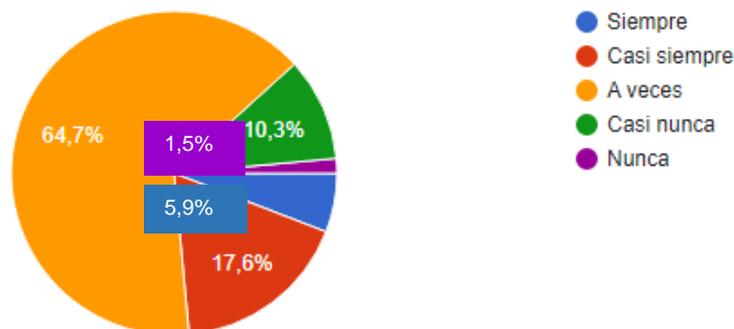
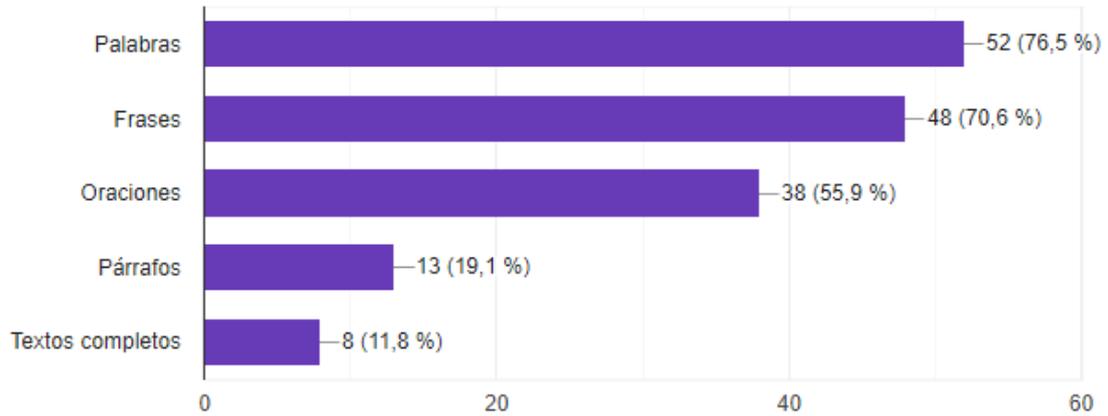


Figura 5

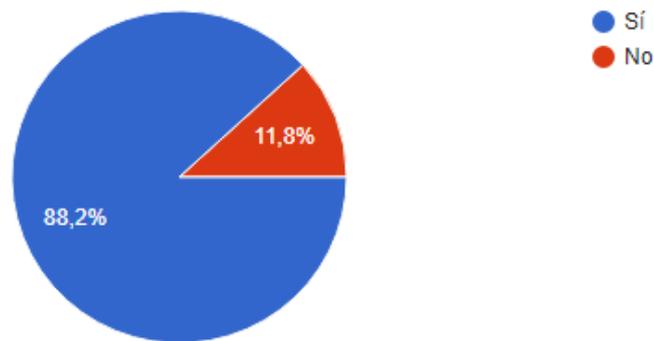
Tipos de segmentos introducidos en el TA



Al intentar indagar acerca de una posible función metacognitiva que pueda cumplir el TA entre los estudiantes, el 88,2 % respondió que observa el texto de origen y el texto de destino para comparar las estructuras en ambos idiomas (Figura 6) y que esa comparación les resulta útil.

Figura 6

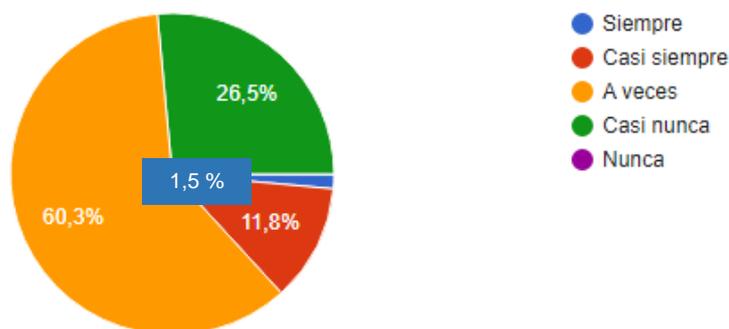
Uso del TA para comparar estructuras en ambos idiomas



Respecto de la frecuencia de los errores que pueden presentar las traducciones del TA, el 60,3 % de los encuestados informan que a veces detectan errores, el 26,5 % casi nunca y el resto, casi siempre o siempre, el 11,8 % y el 1,5 % respectivamente (Figura 7).

Figura 7

Frecuencia de identificación de errores producidos por el TA



Cuando se pregunta sobre las ventajas y desventajas de utilizar un TA, la mayoría coincide en que las ventajas del TA son la velocidad, la agilidad y la eficiencia para obtener traducciones contextualizadas, además de la facilidad y comodidad de uso, la conveniencia y el ahorro de tiempo. Entre las desventajas que nombran, aparecen los posibles errores cuando se introduce poco texto (contexto) o palabras aisladas, la literalidad, problemas de conectividad y el acostumbramiento o la dependencia que genera el TA. Alegan que esta última desventaja constituye un obstáculo porque evita el propio aprendizaje y eso es una dificultad también a la hora de rendir exámenes en los que no se permite el uso del TA.

Valoraciones y nivel de permisividad respecto del uso del TA entre las docentes de IPE entrevistadas

Al analizar las respuestas de las docentes de Inglés para Propósitos Específicos del Área de Lenguas Extranjeras de la UNSL, consideramos las siguientes categorías generales:

- Valoración/Opinión sobre el uso del TA en la práctica de enseñanza
- Razones por no incorporar el TA en la asignatura
- Nivel de permisividad de uso del TA en la resolución de actividades de lectocomprensión
- Trabajo docente en riesgo por el TA
- Acuerdo/Desacuerdo con la implementación pedagógica sistemática del TA en IPE

Existe la opinión generalizada entre las docentes que los TA arrojan textos muy literales y con faltas de sentido o de precisión en disciplinas específicas, y que, por lo tanto, necesitan de una labor de posesición (o corrección) bastante ardua. La mayoría de ellas no estaba en conocimiento de que esta herramienta lingüística ha tenido una acelerada mejora producida por el uso de redes neuronales artificiales y por los extensos corpus

alineados en inglés y español disponibles para su procesamiento mediante los motores de traducción. En cambio, sí tienen plena consciencia sobre la gran accesibilidad a los programas de TA *online* de forma libre y gratuita.

Las docentes entrevistadas informaron que, hasta el momento, el uso de los traductores automáticos no está contemplado en los programas de los cursos de IPE y, por ende, no están incorporados en la práctica de enseñanza de la lectocomprensión. Entre los motivos por los que no se ha considerado la implementación de esta herramienta en el diseño de las actividades del curso, mencionan, por un lado, que no es útil para evaluar la comprensión y evita que los estudiantes apliquen los conocimientos lingüísticos enseñados. Por otro lado, se reconoce que el TA simplemente no se utiliza por respetar los lineamientos trazados por la profesora responsable de la asignatura o por no saber cómo podría aprovecharse de un modo pedagógico en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera.

En cuanto a si permiten o no que sus estudiantes utilicen el TA para trabajar en las actividades de lectocomprensión en inglés propuestas, los niveles de permisividad se relacionan con la imposibilidad de controlar el uso del TA en los dispositivos que traen los estudiantes a la clase de inglés (celulares, *tablets*, *notebooks*, etc.). Las docentes explican que no les prohíben abiertamente la consulta en el TA, sino que sugieren no usarlo. A pesar de ello, comprueban que muchas veces se pasa por alto esta sugerencia al pedirles a los estudiantes que expliquen cómo llegaron al texto traducido y no pueden realizar el análisis léxico-gramatical que se enseña en el curso.

Las entrevistadas coinciden en que ninguna herramienta digital podría reemplazar la labor docente en la enseñanza de los cursos de IPE. Para fundamentar esta opinión, se apoyan en la afirmación de que la construcción de significados de un texto escrito en otro idioma no es simplemente copiar y pegar una traducción de un TA, sino que en los cursos se trabaja con distintas estrategias cognitivas y metacognitivas, y con el análisis de los textos en profundidad, que incluye abordar las características discursivas de los géneros académicos. Todo ello para llegar a ser lectores autónomos y críticos.

No obstante, algunas de las docentes se preguntan si no sería necesario adaptar los programas de los cursos para incorporar el TA, ante la evidencia de que su uso es una realidad innegable. Reconocen que el problema para llevar esto a cabo es la falta de conocimiento general sobre los traductores automáticos y, en particular, el desconocimiento acerca de cómo podría realizarse una implementación pedagógica de esta herramienta.

Conclusiones

La primera reflexión obligada a partir de los datos recogidos en este estudio es que, teniendo en cuenta la abrumadora mayoría de encuestados que dice utilizar el TA y su gran accesibilidad a través de los teléfonos móviles (también *tablets* o computadoras portátiles), la enseñanza de la lectocomprensión en inglés se encuentra frente a un nuevo desafío: el de encontrar la manera de integrar los motores de traducción automática a la construcción de conocimientos lingüísticos. Para ello, una primera condición indispensable sería que los equipos docentes actualizaran sus conocimientos acerca de esta tecnología digital.

En este sentido, las respuestas de las profesoras entrevistadas dan cuenta de que existe un gran desconocimiento sobre las potencialidades de los TA actuales. Quizás la falta de conocimiento sobre cómo ha evolucionado esta herramienta y, lo más importante, sobre su posible uso pedagógico explica la restricción para utilizarla en el aula de IPE. Las profesoras alegan, y con justa razón, que una de las mayores dificultades de permitir su uso se plantea a la hora de evaluar la comprensión en inglés.

Si bien las docentes desalientan las consultas en el TA, las respuestas en las encuestas a los estudiantes confirman que muchos de ellos hacen caso omiso a las sugerencias de sus profesoras. Al desglosar de qué manera los encuestados emplean los programas de TA, se observa cierta contradicción entre lo que ellos dicen y lo que advierten las docentes acerca de cómo lo usan realmente al resolver actividades de lectocomprensión en inglés. Las profesoras observan que muchas veces los estudiantes recurren al TA sin aplicar los conocimientos lingüísticos que se enseñan en los cursos, deducción que las docentes confirman fácilmente cuando estos no pueden explicar las estrategias de análisis metalingüístico aplicadas para llegar al texto que produjeron en español.

Sin embargo, a estos datos reveladores informados por las docentes, se contraponen las respuestas de los estudiantes, ya que la mayoría de ellos aduce que efectivamente realiza un trabajo consciente de comparación de estructuras entre el texto de origen y el texto de destino y que más de la mitad de ellos a veces identifica errores producidos por el TA, lo cual evidencia un uso crítico de la herramienta. Esto parece algo contradictorio si tenemos en cuenta que los mismos estudiantes reconocen que su dependencia al TA es una desventaja porque obstaculiza el propio aprendizaje. Este tipo de comentario parece hacer referencia a un empleo mecánico del TA, en el que no queda margen para el análisis comparativo la lengua.

Estas contradicciones entre lo que los estudiantes creen que hacen o dicen que hacen, lo que las docentes no permiten sin prohibir expresamente y lo que realmente sucede en el aula crean un *currículum oculto* que genera incomodidad e interfiere con el aprendizaje. Quizás sea el momento de terminar con el uso tácito del TA. Podríamos considerar integrarlo a las secuencias didácticas, pensar en el modo de adaptar la evaluación y convertirlo en una herramienta formativa beneficiosa en el aula de IPE. El TA no debe ser una amenaza que acecha al docente, sino una herramienta que puede utilizarse para estimular el aprendizaje a través la reflexión metalingüística y la lectura crítica.

Referencias bibliográficas

- Alcina Caudet, M. A. (2010). Los traductores automáticos en la red. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 25 de abril de 2022 de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/alcina/p01.htm
- Amdor, M. E. y Sosa Luna, M. L. (2015). *Implementación del traductor automático en las clases de comprensión lectora de textos en inglés* [Archivo PDF]. Recuperado el 20 de marzo de 2022 de <http://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/24.pdf>
- Briva-Iglesias, V. (2021). Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 14 (2), 571-600. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v14n2a14>
- Díaz Prieto, P. (2012). Luces y sombras en los 75 años de traducción automática. *Capítulos de Monografías*, 139-175. España: Universidad de León. Recuperado el 25 de abril de 2022 de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/4712?show=full>
- Domínguez, M. B.; Laurenti, L. L. y Aguirre Céliz, C. A. (2013). Google Translate: una experiencia con alumnos de inglés técnico en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(6), 44-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905731>
- Domínguez Burgos, A. (2002). Lingüística computacional: un esbozo. *Boletín de lingüística*, 18, 104-119. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://biblat.unam.mx/es/revista/boletin-de-linguistica/articulo/linguistica-computacional-un-esbozo>
- Le Scao, T. (2020). A brief history of machine translation paradigms. *Medium. Hugging Face*. Recuperado el 30 de abril de 2022 de <https://medium.com/huggingface/a-brief-history-of-machine-translation-paradigms-d5c09d8a5b7e>
- López, M. E. y Puebla, M. M. (2009). Propuesta Didáctica para la lecto-comprensión de Textos Académicos en Inglés sobre Disciplinas de Formación Humanística *Alternativas*, Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE) serie Espacio Pedagógico, 14(54/55). Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

- López, M. E. y Puebla, M. M. (2016). Propuesta pedagógico-didáctica para los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” en carreras de orientación humanística”. En Granata, M. y Pedranzani, B (Comp.) *Innovación en las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad. El Taller como dispositivo de análisis*. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Nueva Editorial Universitaria, pp. 61-78. ISBN 978-987-733-0410
- Parra, C. (2018). Evolución de la traducción automática. *La Linterna del Traductor. La revista multilingüe de ASETRAD*, 16, 20-27 Recuperado el 03 de junio de 2022 de http://www.lalinternadeltraductor.org/pdf/lalinterna_n16.pdf
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Vazquez-Calvo, B. y Cassany, D. (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: un diálogo necesario. *Calidoscopio*, 15(1), 180-189. Recuperado el 5 de junio de 2022 de https://www.researchgate.net/publication/317660861_Aprender_lengua_con_el_traductor_automatico_en_la_escuela_secundaria_un_dialogo_necesario
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wu, Y.; Schuster M.; Chen, Z.; Le, Q. V.; Norouzi, M.; Macherey, W.; Krikun, M.; Cao, Y.; Gao, Q.; Macherey, K.; Klingner, J.; Shah, A.; Johnson, M.; Liu, X.; Kaiser, Ł.; Gouws, S.; Kato, Y.; Kudo, T.; Kazawa, H.; Dean, J. (2016). Google’s neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. ArXiv:1609.08144 [Cs]. Recuperado el 04 de julio de 2022 de <http://arxiv.org/abs/1609.08144>

ANEXO 1

Encuesta a los estudiantes de carreras de la FaPsi, la FCH y la FCFMyN (UNSL) acerca del uso del traductor automático en 2022

Uso del Traductor Automático - 2022

Carrera *

Tu respuesta

Año que cursa actualmente *

Tu respuesta

1- ¿Utiliza algún traductor automático (TA) disponible en Internet? *

- Sí
- No

2- ¿Qué TA utiliza? (Marque todas las opciones que correspondan) *

- Traductor de Google
- DeepL
- Reverso
- Systran
- Otro/s

3- Si contestó "otro/s" en la pregunta anterior, diga cuál/cuáles utiliza. *

4- ¿Para qué utiliza el TA ? (Marque todas las opciones que correspondan) *

- Con fines académicos/de estudio
- Con fines laborales
- Por un interés lingüístico
- Otro/s

5- Si contestó "otro/s" en la pregunta anterior, diga para qué utiliza el TA. *

Tu respuesta _____

6- ¿Con qué par de idiomas utiliza mayormente el TA? (Marque todas las opciones que correspondan) *

- Del español al inglés
- Del inglés al español
- Otro/s

7- Si contestó "otro/s" en la pregunta anterior, especifique. *

8- ¿Con qué frecuencia utiliza el TA para resolver las actividades propuestas en el curso de Inglés para Propósitos Específicos? *

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

9- Utiliza el TA para traducir: (Marque todas las opciones que correspondan) *

- Palabras
- Frases
- Oraciones
- Párrafos
- Textos completos

10- ¿Ha utilizado el TA para comparar la estructura de una frase u oración en inglés con su correspondiente traducción al español? *

- Sí
- No

11- Si respondió afirmativamente la pregunta anterior, ¿esa comparación fue útil para comprender mejor la estructura de la frase / oración en inglés? *

- Sí
- No

12- ¿Con qué frecuencia advierte errores en el resultado que arroja el TA? *

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

13- ¿Revisa o corrige el texto que produce el TA? *

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

14- ¿Cuenta con una buena conexión a Internet en clase? *

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

15- ¿Cuál o cuales son las ventajas de usar un TA? *

Tu respuesta _____

16- ¿Hay alguna desventaja al usar un TA? ¿Cuál/es? *

ANEXO 2

Guión de la entrevista semiestructurada a las integrantes de los equipos docentes de Inglés para Propósitos Específicos para carreras de la FaPsi y la (FCFMyN)

- 1- ¿Qué opina acerca de los traductores automáticos? ¿Lo utiliza o ha utilizado en su práctica de enseñanza? ¿Cómo fue esa experiencia?
- 2- (Si no ha incorporado el TA) ¿Por qué no ha incorporado esta herramienta en sus clases? ¿Considera que el TA podría contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en inglés o sería un obstáculo?
- 3- ¿Les permite a sus estudiantes que utilicen el TA? ¿Por qué? (Si la respuesta es negativa). ¿Para qué? (Si la respuesta es afirmativa).
- 4- Aunque no lo recomiende a los estudiantes o no permita que lo utilicen, ¿advierte que lo usan igualmente?
- 5- ¿Considera que el avance en los sistemas de TA pone en riesgo el trabajo docente en la enseñanza de la lectocomprensión en IPE?
- 6- ¿Estaría de acuerdo con implementar el uso pedagógico del TA de forma sistemática en las prácticas de enseñanza?

Martinucci, Mariela Verónica es profesora, traductora e intérprete en inglés del Instituto de Educación Superior "Olga Cossetini" y licenciada en lengua y literatura inglesas, de la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano de Rosario, Santa Fe. Cursa la maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Actualmente, se desempeña como auxiliar de primera en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos en Psicología y Educación. Ha publicado artículos sobre lectocomprensión, TIC y virtualidad en diferentes revistas académicas. Además, forma parte del proyecto de investigación "La gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la Universidad Nacional de San Luis: aportes desde el Área 10 "Lenguas Extranjeras" y el Instituto de Lenguas (ILen)", en el que es directora de la Línea 2: "Los servicios de traducción institucional como recursos claves en la inserción de la UNSL en el mundo del conocimiento".

Puebla, María Marcela es profesora y traductora de inglés por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Docencia Universitaria y magíster en Educación Superior, por la Universidad Nacional de San Luis. Posee postítulo en Educación y TIC. Ejerce como profesora asociada en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos en Psicología y Ciencias de la Educación, Licenciatura en Nivel Inicial y Ciclo Complementario de Licenciatura en Educación Especial. Ha publicado artículos sobre estrategias de lectura, lectocomprensión en inglés para Propósitos Específicos, TIC y virtualidad en revistas de distintas universidades nacionales e internacionales. Es integrante del proyecto de investigación "La gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la Universidad Nacional de San Luis: aportes desde el Área 10 "Lenguas Extranjeras" y el Instituto de Lenguas (ILen)", Línea 2: Los servicios de traducción institucional como recursos claves en la inserción de la UNSL en el mundo del conocimiento".

Constructing Programming Objects for Electronic Activities that Teach Portuguese Spellings to Spanish Speakers

Maximiliano Eduardo Orlando

Universidad de Quebec

Montreal, Canadá

maxorl@outlook.com

Abstract

At the beginning of the present century, growth in the amount of published work on contrastive aspects of the Spanish language and of the Portuguese language was reported (Aparicio Viñambres, 2017). Within this work, research has observed linguistic interference of Spanish speakers' first language in their Portuguese spelling (Rocha & Altamirano Robles, 2017). Conversely, it has been asserted that Portuguese and Spanish false friends may give Portuguese speakers some trouble from different perspectives when they learn Spanish. One of these perspectives is orthography (Sastre Ruano, 2013). Furthermore, interest in the teaching of Portuguese idiomatic expressions to Spanish speakers (Rocha, 2014) and, conversely, in the teaching of Spanish idiomatic expressions to Portuguese speakers has been published. Within this realm, it has been argued that learning idiomatic expressions can help improve written communication when these are used spontaneously and this use results in fluency in communication (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). Owing to the importance of Spanish speakers having control over their own Portuguese spelling when they write Portuguese text in general and expressions in particular, and of reducing the interference of the Spanish language in this use, different programming objects that use JavaScript syntax and that reflect contrastive aspects of the Portuguese language and of the Spanish language will be put forward. It is hoped that the content of these objects comes in useful in the construction of electronic activities that are used to teach Portuguese spelling to Spanish speakers in educational institutions.

Keywords: programming objects, Spanish language, Portuguese language, spelling, expressions

Die Erstellung von Programmierobjekten für elektronische Aktivitäten zum Erlernen der portugiesischen Schrift für Spanischsprachige

Abstract

Zu Anfang dieses Jahrhunderts wurde ein Anstieg der Zahl der veröffentlichten Arbeiten beobachtet, die sich mit kontrastiven Aspekten der spanischen und portugiesischen Sprache befassen (Aparicio Viñambres, 2017). In diesen Beiträgen wurden sprachliche Interferenzen der spanischsprechenden Muttersprachler in ihrer portugiesischen Orthografie beobachtet (Rocha & Altamirano Robles, 2017). Andererseits wurde behauptet, dass spanisch-portugiesische falsche Freunde beim Erlernen des Spanischen aus verschiedenen Perspektiven Probleme für portugiesische Muttersprachler verursachen können. Die Rechtschreibung ist eine davon (Sastre Ruano, 2013). Darüber hinaus wurde ein Interesse daran festgestellt, spanischsprachigen Menschen portugiesische idiomatische Ausdrücke beizubringen (Rocha, 2014) und umgekehrt spanische idiomatische Ausdrücke an portugiesischsprachige Menschen zu vermitteln. In diesem Bereich wurde argumentiert, dass das Erlernen idiomatischer Ausdrücke zur Verbesserung der schriftlichen Kommunikation beitragen kann, wenn sie spontan verwendet werden und diese Verwendung zu einer flüssigen Kommunikation führt (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). Aufgrund der Bedeutung der Kontrolle, die Spanischsprechende über ihre portugiesische Rechtschreibung haben können, wenn sie Texte im Allgemeinen und Ausdrücke im Besonderen schreiben, und aufgrund der Wichtigkeit, die Interferenz der spanischen Sprache bei dieser Verwendung zu reduzieren, werden mehrere Programmierobjekte vorgeschlagen, in denen JavaScript-Syntax verwendet wird und die kontrastive Aspekte der spanischen und portugiesischen Sprache widerspiegeln. Es wird erwartet, dass die Inhalte dieser Objekte bei der Erstellung von elektronischen Aktivitäten für den Unterricht der portugiesischen Rechtschreibung für Spanischsprachige in Bildungseinrichtungen nützlich sein werden.

Stichwörter: Programmierobjekte, spanische Sprache, portugiesische Sprache, Rechtschreibung, Ausdrücke

La construcción de objetos de programación para actividades electrónicas que enseñan grafías portuguesas a hispanohablantes

Resumen

A comienzos del presente siglo, se observó un aumento en la cantidad de trabajos publicados que estudian aspectos contrastivos de la lengua española y de la lengua portuguesa (Aparicio Viñambres, 2017). Dentro de estos trabajos, la investigación ha observado interferencias lingüísticas de la lengua materna de hispanohablantes en su ortografía en lengua portuguesa (Rocha & Altamirano Robles, 2017). Por otro lado, se ha afirmado que los falsos amigos español-portugués pueden causar problemas a lusohablantes desde distintas perspectivas cuando aprenden español. La ortografía es una de ellas (Sastre Ruano, 2013). Además, se ha observado interés en la enseñanza de expresiones idiomáticas portuguesas a hispanohablantes (Rocha, 2014) e, inversamente, en la enseñanza de expresiones idiomáticas españolas a lusohablantes. Dentro de este campo, se ha argumentado que el aprendizaje de expresiones idiomáticas puede ayudar a mejorar la comunicación escrita cuando estas son usadas espontáneamente y este uso da como resultado la fluidez en la comunicación (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). Debido a la importancia del control que los hispanohablantes puedan tener sobre su ortografía en lengua portuguesa cuando escriben textos en general y expresiones en particular, y debido a la importancia de reducir la interferencia de la lengua española en este uso, diversos objetos de programación en los que se emplea la sintaxis de JavaScript y que reflejan aspectos contrastivos de la lengua española y de la lengua portuguesa serán propuestos. Se espera que el contenido de estos objetos sea útil en la construcción de actividades electrónicas que sean empleadas en la enseñanza de la ortografía portuguesa a hispanohablantes en instituciones educativas.

Palabras clave: objetos para la programación, lengua española, lengua portuguesa, ortografía, expresiones

La construction d'objets de programmation pour des activités électroniques qui enseignent des graphies portugaises aux hispanophones

Résumé

Au début du siècle, on a observé une augmentation du nombre de travaux publiés qui étudient des aspects contrastés de la langue espagnole et de la langue portugaise (Aparicio Viñambres, 2017). Dans le cadre de ces travaux, la recherche a observé des interférences linguistiques de la langue maternelle des hispanophones dans leur orthographe en langue portugaise (Rocha & Altamirano Robles, 2017). D'autre part, il a été affirmé que les faux amis espagnol-portugais peuvent causer des problèmes aux lusophones de différents points de vue lorsqu'ils apprennent l'espagnol. L'orthographe en est un (Sastre Ruano, 2013). En outre, on a observé un intérêt dans l'enseignement des expressions idiomatiques portugaises à des hispanophones (Rocha, 2014) et, inversement, dans l'enseignement des expressions idiomatiques espagnoles aux lusophones. Dans ce domaine, on a argumenté que l'apprentissage des expressions idiomatiques peut aider à améliorer la communication écrite lorsqu'elles sont utilisées spontanément et que cette utilisation permet une communication naturelle (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). En raison de l'importance du contrôle que les hispanophones peuvent exercer sur leur orthographe portugaise lorsqu'ils écrivent des textes en général et des expressions en particulier, et de l'importance de réduire l'interférence de la langue espagnole dans cet usage, divers objets de programmation dans lesquels la syntaxe JavaScript est utilisée et qui reflètent des aspects contrastés de la langue espagnole et de la langue portugaise seront proposés. On espère que le contenu de ces objets sera utile à la construction d'activités électroniques qui seront utilisées dans l'enseignement de l'orthographe portugaise aux hispanophones dans les établissements d'enseignement.

Mots-clés : objets pour la programmation, langue espagnole, langue portugaise, orthographe, expressions

La costruzione degli oggetti di programmazione per le attività elettroniche che insegnano grafie portoghesi a ispanoparlanti

Riassunto

Agli inizi del secolo corrente, si è osservato un aumento nella quantità di lavori pubblicati che studiano gli aspetti contrastivi della lingua spagnola rispetto alla lingua portoghese (Aparicio Viñambres, 2017). In questi lavori la ricerca ha osservato interferenze linguistiche della lingua materna degli ispanoparlanti nella loro ortografia nella lingua portoghese (Rocha & Altamirano Robles, 2017). Inoltre si è affermato che i falsi amici spagnolo-portoghesi possono causare problemi ai lusoparlanti sotto vari punti di vista quando imparano lo spagnolo. L'ortografia è uno di questi (Sastre Ruano, 2013). Oltre a ciò si è osservato l'interesse per l'insegnamento di espressioni idiomatiche portoghesi agli ispanoparlanti (Rocha, 2014) e, all'inversa, nell'insegnamento di espressioni idiomatiche in spagnolo ai lusoparlanti. In questo campo si è argomentato che l'apprendimento di espressioni idiomatiche può aiutare a migliorare la comunicazione scritta, quando queste ultime sono usate spontaneamente e quest'uso dà come risultato la fluidità nella comunicazione (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). Data l'importanza del controllo che gli ispanoparlanti possano avere sulla loro ortografia nella lingua portoghese quando scrivono testi in generale ed espressioni in particolare e dovuto all'importanza di ridurre l'interferenza della lingua spagnola in quest'uso, diversi oggetti di programmazione, nei quali si impiega la sintassi di JavaScript e che riflettono gli aspetti contrastivi della lingua spagnola rispetto alla lingua portoghese, saranno proposti. Ci si aspetta che il contenuto di questi oggetti sia utile nella costruzione di attività elettroniche che siano impiegate nell'insegnamento dell'ortografia portoghese agli ispanoparlanti nelle istituzioni educative.

Parole chiave: oggetti per la programmazione, lingua spagnola, lingua portoghese, ortografia, espressioni

A construção de objetos de programação para atividades eletrônicas que ensinam grafias do português a falantes de espanhol

Resumo

No início deste século, observou-se um aumento no número de trabalhos publicados que estudam aspectos contrastivos da língua espanhola e da língua portuguesa (Aparicio Viñambres, 2017). Nesses trabalhos, pesquisas observaram interferências linguísticas da língua materna dos falantes de espanhol na sua ortografia em português (Rocha & Altamirano Robles, 2017). Por outro lado, foi afirmado que os falsos amigos espanhol-português podem causar problemas aos falantes de português desde diferentes perspectivas na aprendizagem do espanhol. A ortografia é uma delas (Sastre Ruano, 2013). Além disso, tem sido observado interesse no ensino de expressões idiomáticas do português para falantes de espanhol (Rocha, 2014) e, inversamente, no ensino de expressões idiomáticas do espanhol para falantes de português. Neste campo, tem-se argumentado que a aprendizagem de expressões idiomáticas pode ajudar a melhorar a comunicação escrita quando são utilizadas de forma espontânea e esse uso dá como resultado a fluência na comunicação (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). Pela importância do controle que os falantes de espanhol podem ter sobre a sua ortografia da língua portuguesa na redação de textos em geral e de expressões em particular, e pela importância de reduzir a interferência da língua espanhola nesse uso, vários objetos de programação que utilizam a sintaxe do JavaScript e que refletem aspectos contrastivos da língua espanhola e da língua portuguesa serão propostos. Espera-se que o conteúdo desses objetos seja útil na construção de atividades eletrônicas que sejam utilizadas no ensino da ortografia do português para falantes de espanhol em instituições educativas.

Palavras-chave: objetos para programação, língua espanhola, língua portuguesa, ortografia, expressões

Introduction

In a study on the presence of contrastive features between the Spanish language and the Portuguese language in Portuguese as a Foreign Language (PFL) textbooks aimed at Spanish speakers, Aparicio Viñambres (2017) made some very interesting observations. Aparicio Viñambres (2017) observed that interest in the learning of Portuguese in the Hispanic world had grown considerably in recent years and that, owing to this, there had been an increase in the amount of published work that had focused on contrastive aspects of the Spanish language and of the Portuguese language (p. 4). Aparicio Viñambres (2017) also argued that growth in the amount of published work on this field had also been due to similarities between both languages and their effect on learning either of them by speakers of the opposite language (p. 5).

In relation to this effect, research has suggested, for example, that the similarity or apparent similarity (Araújo, 2008) between the Portuguese language and the Spanish language may give rise to difficulties within the realm of phonology, morphology, syntax, lexis, discourse, (Araújo, 2008) and orthography (Rocha & Altamirano Robles, 2017) when Spanish speakers learn Portuguese. As regards the last item, i.e. orthography, the following may be expected. The presence of contrastive aspects of the Portuguese language and of the learners' first language in textbook materials that teach PFL could be useful for those learners who want to be made aware of differences between the former language and the latter language. This is, for example, when similarities between both languages may lead to confusion in these learners' Portuguese spelling. If that were the case, one would also be able to argue that the presence of these contrastive aspects in electronic materials that teach Portuguese spelling to speakers of other languages should also come in useful to the same end.

With a view to focusing on the Portuguese language as a target language amongst Spanish speakers, the objectives of this paper are as follows. The first objective is to present the design of a set of programming objects whose values are verb and non-verb Portuguese and Spanish spellings. The second objective is to present the design of a set of programming objects whose values are spellings of elements of Portuguese and Spanish expressions. The third objective is to put forward a classification of the objects containing elements of these expressions. The reason why it has been decided to tackle verb and non-verb spellings and the spelling of expressions will emerge in the literature review.

It is hoped that the content of the objects in question and their classification will make an interesting contribution to the construction of electronic activities that are meant to be used to teach Portuguese verb and non-verb spellings and the spelling of Portuguese expressions to speakers whose first language is Spanish (defined as Spanish speakers in the present paper), particularly in contexts in which these speakers are to be familiar with differences between the Spanish language and the Portuguese language. Therefore, it is also hoped that the present article will be useful for software developers and educators who design electronic PFL activities for Spanish speakers and will also be useful for developers and educators who aim to embark on this task. Nonetheless, it has to be clarified that this paper is not a reference source and that, as a result, the contents of the above-mentioned objects, which will be presented later in this paper, should be checked with any reliable reference works in the event of using these contents to teach the Portuguese language.

Literature Review

Comparisons of the Spanish language and of the Portuguese language where a very specific lexical feature of both languages is concerned are present in a study by Rocha (2014). This feature consists in idiomatic expressions that refer to parts of human and animal bodies (Rocha, 2014, p. 18). In this study, Rocha (2014) built a semi-bilingual collection of this type of expression. This collection consists in entries that deal with a Portuguese idiomatic expression of the given type and that include a definition, at least one sentence that illustrates the use of this expression, further information that aims to help to understand the expression beyond its definition, and at least one equivalent Spanish idiomatic expression. It can be argued that it is certainly the case that the combination of the use of Portuguese corpora, of collections of idiomatic expressions such as the one presented in Rocha's (2014) work, of monolingual dictionaries and of bilingual dictionaries can provide substantial information as far as the use of idiomatic expressions is concerned.

However, the following concepts should also be borne in mind. Even though the following work by Lima and Ortiz Álvarez (2012) focused on teaching Spanish idiomatic expressions to Portuguese speakers, it is believed that the following two features of these expressions may apply to Portuguese idiomatic expressions taught to Spanish speakers as well. Lima and Ortiz Álvarez (2012) explained that there is a fixed structure in idiomatic expressions and argued that this structure can help to memorise them or, at least, to recognise them in different contexts (pp. 72-73). Furthermore, the authors

argued that learning idiomatic expressions can help improve written and spoken communication in that they can be used as chunks spontaneously and in that this use can result in fluency in communication (Lima & Ortiz Álvarez, 2012, p. 73). These arguments should highlight the importance of practice in the construction of these structures. Indeed, it was thought that in addition to the use of corpora, collections and dictionaries dealing with idiomatic expressions, practice in the construction of Portuguese expressions through electronic activities that focus on the spelling of the components of these expressions and on their order within these expressions could be useful in the following situation. This is to help Spanish learners consolidate knowledge of the components that these expressions comprise and of the position that these components should have within these expressions. This idea was taken into consideration in the construction of the programming objects whose values are elements of Portuguese and Spanish expressions and that will be presented below.

In areas other than idiomatic expressions, namely syntax, semantics and orthography, Rocha and Altamirano Robles (2017) dealt with linguistic interference amongst Spanish speakers undertaking graduate and postgraduate studies and taking a PFL course in Brazil. Bearing in mind one of the interests of the present paper, i.e. presenting programming objects for electronic activities to teach specific Portuguese spellings to Spanish speakers, it is worth citing the following four findings. Rocha and Altamirano Robles (2017) found out that the largest number of instances of linguistic interference in the texts the participants wrote were about orthography, and that all the participants not only encountered difficulties with spelling in the Portuguese language (p. 674) but also reported the following: The Spanish language interfered with their learning of the Portuguese language (p. 675) and they resorted to the Spanish language in the event of not knowing an item in the Portuguese language (p. 676). Paiva Mota (2020) also studied linguistic interference in texts written by Spanish speakers studying PFL at a university in Brazil. This research also dealt with three types of interference: grammatical, lexical and orthographic. Like in the previous research, Paiva Mota (2020) indicated that the instances of orthographic interference were the most frequent ones. Altamirano Robles (2016) conducted another study in which texts also written by Spanish speakers were examined for the presence of instances of linguistic interference. This time the participants were studying PFL in Peru. Cases of syntactic, semantic and orthographic interference were tackled. Nonetheless, in this study orthographic interference encompassed only the use of accent (Altamirano Robles, 2016, p. 43). In this respect, this study highlighted the cases of omission of accent in three types of

words owing to the use of the norms of the Spanish language (Altamirano Robles, 2016, *Resumo* section).

The findings of the three studies presented in the previous paragraph are certainly an indicator of the importance dealing with spelling could have in PFL courses aimed at Spanish speakers. The objectives of this paper were influenced by the possibility that there may be gaps in the control of Portuguese spellings amongst Spanish speakers studying Portuguese and by the idea that electronic activities that centre on contrastive Portuguese and Spanish spellings can tackle these gaps.

Awareness of the importance of being well acquainted with the spelling of the target language has also been discussed in the literature on lexicography. In an article that deals with the construction of a dictionary of Portuguese and Spanish false friends, Sastre Ruano (2013) asserted that these may give Portuguese speakers some trouble from different perspectives when they learn Spanish. One of these perspectives is orthography (Sastre Ruano, 2013). Indeed, this dictionary was meant to contain not only grammatical gender tags, grammatical number tags, and tags related to phonology, lexis and semantics, but also contrastive tags related to accent (*contraste acentual* in the original paper) and graphemes (*contraste gráfico* in the original paper, Durão, 2015, p. 205). The aim of these tags was to depict any possible contrast between Portuguese lemmas and their Spanish equivalents (Durão, 2015, p. 205). In addition, three of the criteria that were taken into account in the selection of the false friends that were included in the aforementioned dictionary were related to spelling. These were differences in stressed syllables (*sílaba tónica* in the original paper), spelling similarities but spelling differences at the same time, and spelling similarities and gender (Sastre Ruano, 2013, p. 54).

It is to be said that the inverse may also be true: differences in spelling between the Portuguese language and the Spanish language may also give Spanish speakers trouble when they learn Portuguese. For example, upon reading the Portuguese noun *sapato* one should notice the use of the consonant letter *z* in the Spanish noun *zapato* and, conversely, upon reading the Spanish noun *zapato* one should notice the use of the consonant letter *s* in the Portuguese noun *sapato*. Furthermore, connections between orthographically related words can get more complex when different categories of words are added to these comparisons. For example, Spanish speakers may be made aware of the fact that whereas the Spanish noun *silencio* carries no written accent, the Portuguese noun *silêncio* does carry a circumflex one. However, it may also be pointed out that *silencio* is the spelling of the form of the first person singular of the present tense

of the indicative mood of the Portuguese verb *silenciar*. This leads to a triangular relation between a Spanish non-verb spelling, namely *silencio*, a Portuguese non-verb spelling, namely *silêncio*, and a Portuguese verb spelling, namely *silencio*. It is thought that teaching Portuguese spellings to Spanish speakers may benefit from flexibility in the construction of programming variables. It is also thought that it can benefit from the art of combining the values of variables when treating these triangular orthographic relations and even more complex ones in the creation of electronic activities.

In this paper, the following four points have been highlighted. The first one is the claim that being familiar with the fixed structures of idiomatic expressions can help to memorise them or at least to recognise them (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). The second point is that learning these expressions can improve written and spoken communication (Lima & Ortiz Álvarez, 2012). It was also put forward that practice in constructing Portuguese expressions and in writing them through electronic activities could be an interesting tool for Spanish speakers to learn the structures of these expressions and to learn what their components are. The third point is the research finding that orthography can be a major indicator of linguistic interference in texts written in Portuguese by Spanish speakers (Rocha & Altamirano Robles, 2017). The last point was the decision to include contrastive tags related to accent and graphemes to show any possible contrast between Portuguese lemmas and their Spanish equivalents in a dictionary of Portuguese and Spanish false friends (Durão, 2015). In this respect, it was considered useful to include triangular orthographic relations of verb and non-verb spellings in electronic activities that teach Portuguese spellings to Spanish speakers. Three papers dealing with teaching Portuguese orthography using electronic devices will be cited.

Ouverney-King et al. (2016) addressed mobile learning in the specific area of Portuguese orthography. Indeed, the authors conducted a study on the use of an application called *SoletrandoMob* in a Portuguese language class focusing on spelling and addressed to Computer Science students. Ouverney-King et al. (2016) explained that this application represented a spelling game that could perform several didactic functions. To take two examples, it was able to show a target word in a sentence and make corrections if there was a mistake. Ouverney-King et al. (2016) concluded that the software content aroused the students' interest and curiosity as regards learning in a mobile mode. They also argued that one of the benefits of educational software lies in the fact that it can enable speakers of other languages and who are abroad to study the Portuguese language and have access to its spelling. Other software aimed to work on Portuguese spelling is that developed by Pires et al. (2018). This was an educational purpose game called *O Livro do Conhecimento*, which aimed to aid in the learning of the

Portuguese language (Pires et al., 2018). Indeed, the authors explained that the purpose of the software was to supply a tool that could assist in the correct writing of the Portuguese language, the structure of words and applications in everyday phrases (Pires et al., 2018, p. 703). Assis et al. (2018) also designed a digital application that focused on the teaching of Portuguese spelling. This application consisted in a game whose name was *Grapphia*. In the rationale behind this game there is use of memory to teach orthographic irregularities (Assis et al., 2018, p. 198). More specifically, this application was created with the purpose of assisting in the teaching of the spelling of words where the use of letters and digraphs is not explicitly set by a rule (Assis et al., 2018, pp. 198-199).

Ouverney-King et al.'s (2016) statement that educational software can enable speakers of other languages and who are abroad to study the Portuguese language and have access to its spelling is a very interesting observation. Assis et al.'s (2018) focus on the teaching of the use of letters and digraphs in the absence of explicit rules can certainly be useful for Spanish speakers learning PFL. The same argument holds good in the practice of similar words such as *mas* and *mais* in Pires et al.'s (2018) application. The present paper, however, provides content in the form of programming objects that intend to be useful in the creation of activities teaching Portuguese spelling to Spanish speakers. Indeed, after suggesting the idea that electronic activities can help Spanish speakers not only to learn the spelling and structure of expressions but also to practise contrastive aspects of Portuguese and Spanish spelling, in the following section the author will proceed to describe the content of programming objects that is meant to be useful in the construction of the activities in question.

Methodology

Before plunging into the content of the programming objects themselves, a description of these will be provided. These objects will be constructed using JavaScript syntax. JavaScript syntax has been chosen for several reasons. According to a site that deals with different aspects of web development, JavaScript is “the world’s most popular programming language”, it “is the programming language of the Web”, and it “is easy to learn” (<https://www.w3schools.com/js/>). It is thought that the last of these three features may be reflected in the syntax of JavaScript objects. An example of an object taken from the next section of this paper is the following:

```
const vivo = {vozEsp: “en”, vozPort: “ao”}
```

In this case, *vivo* is the name of the object. This object has two properties. Each property has a name and a value (https://www.w3schools.com/js/js_objects.asp). The first name shows that the value that follows it is a Spanish word (*vozEsp* stands for *Spanish word* as explained below), and the second name indicates that the value that follows it is a Portuguese word (*vozPort* stands for *Portuguese word* as explained below). The value of the first property is *en*, and the value of the second property is *ao*. This object may enable programmers to store content that may be used in the construction of the Spanish expression *en vivo* and of the Portuguese expression *ao vivo* through electronic activities. Nonetheless, whereas values in objects such as the one in the previous example may only be strings, objects may also have more complex structures as shown in the next example, which has also been taken from the next section of this paper.

```
const parte = {espNucleoOne: "formar", espNucleoTwo: ["parte", "de"], portNucleoOne: "fazer", portNucleoTwo: ["parte", "de"]}
```

In this example, the object has both strings and arrays. This object may allow programmers to store content that may be used in the construction of the Spanish expression *formar parte de* and of the Portuguese expression *fazer parte de* through electronic activities. It will also be highlighted that the decision to use JavaScript syntax also resides in the similarity between the syntax of the objects in question and JSON syntax, which can then be accessed in different programming languages. After providing a brief description of the structure of the JavaScript objects that will be introduced in this paper, the approach to each research objective will be discussed.

As stated in the first objective, the design of a set of programming objects whose values are verb and non-verb Portuguese and Spanish spellings will be presented. Indeed, in the next section, the author will refer to verb forms and to non-verb forms. The concept of verb form will be understood as the spelling of one of the forms of the conjugation of a Spanish verb or of a Portuguese verb. The notion of non-verb form will refer to any other word. In the *Literature Review* section, the author highlighted the idea that flexibility in the construction of programming variables and in handling their values may come in useful in the creation of electronic activities that deal with triangular orthographic relations. Two kinds of these types of relations will be covered in this objective. With a view to illustrating the first one, objects whose name is a Spanish non-verb form and whose properties are a Portuguese verb form and a Portuguese non-verb form will be designed. All these forms share their sequences of letters. Concerning the second type of triangular orthographic relation, objects whose name is a Spanish non-verb form and whose properties are a Portuguese verb form and a Portuguese non-verb form will also

be designed. Nonetheless, in this case, sequences of letters within each object will differ. Examples of these objects will be provided in the next section.

With regard to the second objective, it was explained that this was to present the design of a set of programming objects whose values are spellings of elements of Portuguese and Spanish expressions. At this point, owing to the fact that the literature review made reference to previous research on idiomatic expressions, the following needs to be clarified. In this article, only the term *expression* is being used for the following reasons. The first reason lies in one of the main features of idiomatic expressions. After looking at each component of an expression separately, it may still be difficult to understand its meaning as a whole (Rocha, 2014, p.62). Nevertheless, it may be claimed that it may not always be easy to draw a line between an idiomatic expression and an expression that is literal. This claim results from the assumption that there may be different conceptions regarding the sufficient amount of idiomaticity required for an idiomatic expression to be defined as such. Consequently, the general term *expression* has been preferred. The second reason lies in the fact that, indeed, an online Portuguese dictionary may put expressions together after definitions following no headings or following a heading called *Expressões*. In either case, in addition to the heading called *Expressões* (if this heading exists), different strategies may be applied to indicate that the content that follows definitions within a web page includes expressions. One of these is headwords that consist in an expression and that are printed in bold type and in the same colour as that of the definitions printed above or in bold type and in a different colour from that of the definitions printed above. Two more strategies are the use of single line breaks and padding. After taking the first reason into consideration, it has been decided to follow the approach of some online dictionaries, i.e. not to group expressions under the heading *idiomatic expression* itself.

As regards the construction of the programming objects which are related to the second objective, a few methodological decisions need to be addressed. These decisions will be described by going back to the second example that has been provided in this section:

```
const parte = {espNucleoOne: "formar", espNucleoTwo: ["parte", "de"], portNucleoOne: "fazer", portNucleoTwo: ["parte", "de"]}
```

It will be observed that the objects corresponding to the second objective can be more complex than those corresponding to the first objective since they may include both strings and arrays. Indeed, expressions that were more complex were split into chunks with a view not only to focusing on the spelling of its components, but also to comparing these components. In the object above, for example, same spelling can be seen in either

of the components of the second chunk of the Spanish expression and of the Portuguese expression, namely *parte* and *de*, whereas different components may be observed in their first chunk, namely *formar* and *fazer*. Therefore, for the sake of dealing with the spelling and the components of expressions, whereas expressions such as *a propósito* (Spanish) and *de propósito* (Portuguese) were said to have one nucleus, namely *propósito*, expressions such as *formar parte de* (Spanish) and *fazer parte de* (Portuguese) were said to have two: *formar* and *parte* in the Spanish expression and *fazer* and *parte* in the Portuguese expression. Nonetheless, since different criteria could be adopted to split expressions, the programming objects that are presented in this paper can be reshaped.

The second objective leads to the third objective: to put forward a classification of the objects containing elements of these expressions. While different classes of idiomatic expressions have been suggested to teach these expressions (Lima and Ortiz Álvarez, 2012), the classification that will be put forward in this paper aims to make programmers aware of the contrastive aspects of Spanish and Portuguese expressions where spelling is concerned. Nonetheless, the present classification may be combined with other classifications. For example, it may be applied just to expressions that make reference to animals. Six classes will be suggested in this paper. They range from objects containing expressions that share none of their spellings to objects containing expressions that share the spelling of all the elements that compose them.

The content of the objects in question will be presented in the section that follows.

Programming Objects

This section has been divided into two parts. In the first part, differences between verb and non-verb spellings will be identified. In the second part, reference to the spelling of Spanish and Portuguese expressions will be made.

Part 1

This part has been divided into two groups.

Group 1.1

In this group, there are pairs of words that are related in the following way. In the first pair, a Spanish non-verb word and a Portuguese non-verb word have the same

sequence of letters and share at least a meaning. Nonetheless, the Portuguese word carries an accent. For example,

vicio (Spanish) and *vício* (Portuguese).

In the second pair, the Spanish non-verb word of the first pair and a Portuguese verb form belong to the same semantic field and share their spelling. In this case,

vicio (Spanish) and *vicio* (Portuguese).

In this way, an object whose name is a Spanish non-verb word and whose properties are the Portuguese word classes (verb or non-verb) could be constructed. The Portuguese verb form will be *plusVerb* and the Portuguese non-verb form will be *minusVerb*. For example,

```
const vicio = { plusVerb: "vicio", minusVerb: "vício" }
```

More examples are presented below.

```
const cambio = { plusVerb: "cambio", minusVerb: "câmbio" }
const estereotipo = { plusVerb: "estereotipo", minusVerb: "estereótipo" }
const obvia = { plusVerb: "obvia", minusVerb: "óbvia" }
const obvio = { plusVerb: "obvio", minusVerb: "óbvio" }
const perpetua = { plusVerb: "perpetua", minusVerb: "perpétua" }
const perpetuo = { plusVerb: "perpetuo", minusVerb: "perpétuo" }
const premio = { plusVerb: "premio", minusVerb: "prémio" }
const premio = { plusVerb: "premio", minusVerb: "prêmio" }
const prestigio = { plusVerb: "prestigio", minusVerb: "prestígio" }
const providencia = { plusVerb: "providencia", minusVerb: "providência" }
const repudio = { plusVerb: "repudio", minusVerb: "repúdio" }
const silencio = { plusVerb: "silencio", minusVerb: "silêncio" }
const sitio = { plusVerb: "sitio", minusVerb: "sítio" }
const suplicio = { plusVerb: "suplicio", minusVerb: "suplício" }
```

The second group of this part is tackled below.

Group 1.2

This section also includes pairs of words from both languages. In the first pair, a Spanish non-verb word and a Portuguese verb form have the same sequence of letters. For example,

amplia (Spanish) and *amplia* (Portuguese).

In addition, there is a non-verb Portuguese word whose spelling is similar to that of the components of the first pair and which belongs to the semantic field of the Spanish non-verb word. For example,

ampla (Portuguese) in relation to *amplia* (Spanish).

Following this reasoning, an object whose name is a Spanish non-verb word and whose properties are the Portuguese word classes (verb or non-verb) can be created. As in the previous group, the Portuguese verb form will be *plusVerb* and the Portuguese non-verb form will be *minusVerb*. For example,

```
const amplia = {plusVerb: "amplia", minusVerb: "ampla"}
```

A few more examples are presented.

```
const amplio = {plusVerb: "amplio", minusVerb: "amplo"}  
const presencia = {plusVerb: "presencia", minusVerb: "presença"}  
const renta = {plusVerb: "renta", minusVerb: "renda"}
```

Part 2

This part has been divided into six groups.

Group 2.1

This group contains expressions that share at least one of their meanings (or whose meanings are related) and the spelling of their only nucleus. In this case, objects that share the following features will be constructed. The name of an object will be the nucleus of the Portuguese expression and of the Spanish expression that this object contains. This name will not have any accents. The properties of this object are either of the languages to which the words that accompany the nucleus belong and the words themselves: *vozEsp* refers to the Spanish language and *vozPort* refers to the Portuguese language. For example, taking into account the following pair:

a propósito (Spanish) and *de propósito* (Portuguese),

the following object will be constructed:

```
const proposito = {vozEsp: "a", vozPort: "de"}
```

Further examples that belong to this group have been observed.

```
const contado = {vozEsp: "al", vozPort: "de"}  
const flagrante = {vozEsp: "en", vozPort: "em"}
```

```
const vivo = {vozEsp: "en", vozPort: "ao"}
```

Group 2.2

Expressions that share at least one of their meanings (or whose meanings are related) and the spelling of at least one of their components but not that of their nuclei may be found in this group. For example,

a mediados de (Spanish) and *em meados de* (Portuguese).

These pairs of expressions will also be represented through objects. The name of an object will be a nucleus of the Spanish expression and this name will have no accents. Its properties will reveal the elements that compose each expression. Within these properties, the following will be found: *esp* to refer to the elements that make up the Spanish expression, *port* to show the components of the Portuguese expression, *espNucleoOne* to address the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Spanish expression, *espNucleoTwo* to indicate the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Spanish expression, *portNucleoOne* to address the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Portuguese expression, and *portNucleoTwo* to indicate the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Portuguese expression. In this group, the structures of the objects may be said to be more complex than those of the objects that belong in the previous groups, and the reason for this is that these new objects may contain arrays. A case in point is the following: *esp* is an array that contains three elements, and the same applies to *port*.

```
const mediados = {esp: ["a", "mediados", "de"], port: ["em", "meados", "de"]}
```

Other examples that reveal the features that characterise this group are listed.

```
const asi = {esp: ["así", "que"], port: ["assim", "que"]}
const cuanto = {esp: ["en", "cuanto", "a"], port: ["quanto", "a"]}
const cuentas = {espNucleoOne: ["a", "fin"], espNucleoTwo: ["de", "cuentas"],
portNucleoOne: "afinal", portNucleoTwo: ["de", "contas"]}
const disgusto = {esp: ["a", "disgusto"], port: ["a", "contragosto"]}
const fin = {esp: ["por", "fin"], port: ["por", "fim"]}
const guardia = {esp: ["de", "guardia"], port: ["de", "plantão"]}
const lejos = {esp: ["de", "lejos"], port: ["de", "longe"]}
const mayor = {esp: ["al", "por", "mayor"], port: ["por", "atacado"]}
const menos = {espNucleoOne: "echar", espNucleoTwo: ["de", "menos", "a"],
portNucleoOne: "sentir", portNucleoTwo: ["falta", "de"]}
const pesar = {esp: ["a", "pesar", "de"], port: ["apesar", "de"]}
const pie = {esp: ["a", "pie"], port: ["a", "pé"]}
const solas = {esp: ["a", "solas"], port: ["a", "sós"]}
```

```
const traves = {esp: ["a", "través", "de"], port: ["através", "de"]}
```

Group 2.3

This group includes expressions that share at least one of their meanings (or whose meanings are related) and the spelling of one of their nuclei and also the spelling of at least one of the remaining components. For example,

a causa de (Spanish) and *por causa de* (Portuguese).

The expressions will be depicted through objects the names of which will be a nucleus whose Spanish and Portuguese spellings match. The criteria used in this group are the same as the ones used in the previous group. The name of the objects will have no accents and the properties of the objects that are included in this group show the elements that compose each expression. Amongst these properties, the following will be found: *esp* to refer to the elements that compose the Spanish expression, *port* to show the components of the Portuguese expression, *espNucleoOne* to address the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Spanish expression, *espNucleoTwo* to indicate the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Spanish expression, *portNucleoOne* to address the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Portuguese expression, and *portNucleoTwo* to indicate the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Portuguese expression. With regard to the complexity of the objects that belong in this section, it is similar to that of the objects of the previous section: they may contain strings and arrays. The following two objects, for example, contain only arrays.

```
const causa = {esp: ["a", "causa", "de"], port: ["por", "causa", "de"]}
const vez = {espNucleoOne: ["de", "vez"], espNucleoTwo: ["en", "cuando"],
portNucleoOne: ["de", "vez"], portNucleoTwo: ["em", "quando"]}
```

The following two objects, by contrast, contain arrays and strings.

```
const favor = {espNucleoOne: "estar", espNucleoTwo: ["a", "favor", "de"], portNucleoOne:
"ser", portNucleoTwo: ["a", "favor", "de"]}
const parte = {espNucleoOne: "formar", espNucleoTwo: ["parte", "de"], portNucleoOne:
"fazer", portNucleoTwo: ["parte", "de"]}
```

Group 2.4

This group will show objects whose expressions share none of their spellings. Nonetheless, they do share at least one of their meanings (or their meanings are related). For example,

a lo lejos (Spanish) and *ao longe* (Portuguese).

These expressions will be represented in objects whose names are a nucleus of the Spanish expression. As in the previous groups, these names will have no accents. In addition, the properties of the objects that are included in this group show the elements that compose each expression. Amongst these properties, the following will be found: *esp* to refer to the elements that compose the Spanish expression, *port* to show the components of the Portuguese expression, *espNucleoOne* to address the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Spanish expression, *espNucleoTwo* to indicate the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Spanish expression, *portNucleoOne* to address the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Portuguese expression, and *portNucleoTwo* to indicate the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Portuguese expression. Regarding the complexity of these objects, arrays and strings may be found in them. The following is an example of this type of expression.

```
const lejos = {esp: ["a", "lo", "lejos"], port: ["ao", "longe"]}
```

Other examples include the following items.

```
const contado = {esp: ["al", "contado"], port: ["à", "vista"]}
```

```
const desear = {espNucleoOne: ["dejar", "mucho"], espNucleoTwo: ["que", "desear"],  
portNucleoOne: ["deixar", "muito"], portNucleoTwo: ["a", "desejar"]}
```

```
const desnudo = {esp: ["al", "desnudo"], port: ["a", "nu"]}
```

```
const fin = {esp: ["al", "fin"], port: ["por", "fim"]}
```

```
const fin = {esp: ["al", "fin"], port: ["até", "que", "enfim"]}
```

```
const general = {esp: ["en", "general"], port: ["em", "geral"]}
```

```
const menor = {esp: ["al", "por", "menor"], port: ["a", "varejo"]}
```

```
const oscuras = {esp: ["a", "oscuras"], port: ["às", "escuras"]}
```

```
const pie = {esp: ["hacer", "pie"], port: ["dar", "pé"]}
```

```
const relieve = {espNucleoOne: "poner", espNucleoTwo: ["de", "relieve"], portNucleoOne:  
"pôr", portNucleoTwo: ["em", "relevo"]}
```

```
const serio = {esp: ["en", "serio"], port: ["a", "sério"]}
```

```
const veces = {esp: ["a", "veces"], port: ["às", "vezes"]}
```

Group 2.5

In this group, objects contain expressions that share at least one of their meanings (or their meanings are related) and the spelling of all the elements that compose them. For example:

dentro de (Spanish) and *dentro de* (Portuguese).

Each expression will be represented through an object whose name is the nucleus of this expression and, as before, this name will have no accents. The properties of this object are the elements that make up this expression. The first element will be *elemUno*, *elemDos* will be the second element and *elemTres* will be the third element. For example,

```
const dentro = {elemUno: "dentro", elemDos: "de"}
```

Other examples are listed below.

```
const proposito = {elemUno: "de", elemDos: "propósito"}
```

```
const mano = {elemUno: "mano", elemDos: "a", elemTres: "mano"}
```

```
const causa = {elemUno: "por", elemDos: "causa", elemTres: "de"}
```

Group 2.6

In this group, expressions that do not fit in any of the five groups introduced in this second part and that can be sorted out into two cases will be presented. These expressions share at least one of their meanings (or their meanings are related). The names of the objects will be a nucleus of Spanish and Portuguese expressions. As in previous groups, *espNucleoOne* addresses the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Spanish expression, *espNucleoTwo* indicates the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Spanish expression, *portNucleoOne* addresses the elements that belong to the phrase that contains the first nucleus of the Portuguese expression, and *portNucleoTwo* indicates the elements that belong to the phrase that contains the second nucleus of the Portuguese expression. Regarding the complexity of these objects, arrays and strings may be found in them.

In the first case, the pair differs from those of the previous groups because each of its expressions has two nuclei and the spelling of both the nuclei of one of the expressions matches the spelling of both the nuclei of the corresponding expression. Nonetheless,

the spelling of the other elements of the object in question differs. The following example has been found:

```
const luz = {espNucleoOne: "dar", espNucleoTwo: ["a", "luz"], portNucleoOne: "dar", portNucleoTwo: ["à", "luz"]}
```

In the second case, the pair differs from those of the previous groups because each pair has two nuclei but the spelling of only one of the nuclei of one expression matches the spelling of one of the two nuclei of the corresponding expression.

```
const tomar = {espNucleoOne: "tomar", espNucleoTwo: ["la", "delantera"], portNucleoOne: "tomar", portNucleoTwo: ["a", "dianteira"]}
```

Conclusion

In this paper, the content of programming objects aimed to teach and to practise contrastive Spanish and Portuguese spellings has been presented. The plasticity of these objects lies in the fact that they can associate related Portuguese and Spanish spellings in different ways. For example, different parts of speech may be integrated into the construction of the programming objects that were proposed. In the first part of the *Programming Objects* section, for instance, verb and non-verb forms have been combined to reflect Portuguese and Spanish spelling similarities and differences which are thought to lead to confusion in Spanish speakers' written production in Portuguese.

In the second part of the *Programming Objects* section, plasticity in the construction of programming objects to teach contrastive aspects of the Spanish language and of the Portuguese language has been reflected in objects focusing on Spanish and on Portuguese expressions. These objects can serve multiple purposes. For example, their content can be used to build electronic activities that tackle the spelling of the components of Portuguese and Spanish expressions separately. It can also be employed to create electronic activities that deal with comparative aspects of the spelling of expressions from both languages. Moreover, it may serve in the construction of electronic activities that centre on awareness of the elements that compose expressions or on the order of these elements within them in the Spanish language or in the Portuguese language separately or in both languages comparatively.

Since in this article the focus of the content of objects to teach expressions was on spelling, a classification of these objects based on this criterion was suggested. Nevertheless, it would also be interesting to examine the possibility of using

programming objects whose content is selected according to other classifications of expressions (a case in point are those that take semantic aspects of language into account). Furthermore, the possibility of transposing the content of expressions from the syntax used in this paper to the syntax of nested objects or to the syntax of other programming languages in order to store content that is relevant for the construction of software applications that teach PFL could also be explored.

Bibliographic references

- Altamirano Robles, A. M. del P. (2016). *Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de português língua estrangeira por peruanos hispanofalantes*. [Master's thesis]. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Retrieved from <https://repositorio.unesp.br/items/74194d8b-63dd-4ff1-a110-7d0fb070edae>
- Aparicio Viñambres, M. (2017). *A abordagem contrastiva nos métodos de português língua estrangeira específicos para hispanofalantes*. [Master's thesis]. Universidad de Salamanca. Retrieved from <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/182596>
- Araújo, J. P. (2008). Bonitinho é um feio arrumado: questões discursivas para o aprendizado de português por falantes de espanhol. *Língua, literatura e ensino*, 3, 47-55. Retrieved from <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/96>
- Assis, L., Bodolay, A., Gregório, L., Santos, M., Estanislau, P., Lopes, G., Bandeira, D., & Vivas, A. (2018). Grapphia: Aplicativo para Dispositivos Móveis para Auxiliar o Ensino/Aprendizagem da Ortografia. *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*, 7(1), 197-204. Retrieved from <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/issue/view/181>
- Durão, A. B. A. B. (2015). Projeto metalexigráfico do dicionário de falsos amigos português – espanhol. (DIFAPE). *Cadernos de Tradução*, 35(1), 192-209. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126625>
- Lima, L. M., & Ortiz Álvarez, M. L. (2012). O ensino das expressões idiomáticas em língua espanhola e suas equivalências em língua portuguesa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 10(1), 69-90. Retrieved from <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/955>
- Ouverney-King, J., Oliveira, A., & Castro, M. (2016). Brincar de aprender: ferramentas interdisciplinares no ensino da ortografia. *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, 1(30), 121-131. Retrieved from <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/390>
- Paiva Mota, F. (2020). Interferências linguísticas em produções textuais de venezuelanos aprendizes de português como língua estrangeira. *Domínios de Linguagem*, 14(2), 675-701. Retrieved from <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/49180>
- Pires, F., Michel, F., Bernardo, J., Melo, R., & Freitas, R. (2018). O livro do conhecimento: Um jogo de aventura para exercitar a ortografia. *Brazilian Symposium on Computers in*

Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), 29(1), 695-704. Retrieved from <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/8028>

Rocha, C. M. C. (2014). *A elaboração de um repertório semibílingue de somatismos fraseológicos do português brasileiro para aprendizes argentinos*. [Doctoral thesis]. Universidade Estadual Paulista. Retrieved from <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122118>

Rocha, N. A. & Altamirano Robles, A. M. del P. (2017). Interferências linguísticas durante a interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(2), 641-680. Retrieved from <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10426>

Sastre Ruano, M. A. (2013). El diccionario contrastivo portugués-español (DICOPOES) en la lexicografía bilingüe portugués-español: aportaciones, limitaciones y expectativas. *Cadernos de Tradução*, 2(32), 39-56. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4925551>

W3Schools (n.d.). *JavaScript Tutorial*. <https://www.w3schools.com/js/>

Maximiliano Eduardo Orlando es licenciado en lingüística (opción didáctica de la lengua) por la Universidad de Quebec en Montreal, Canadá y doctor en didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad Complutense de Madrid, España. Tiene especial interés en las siguientes áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas: diseño de cursos y materiales, análisis de libros de texto, enseñanza de la pronunciación, enseñanza del inglés con fines específicos y académicos y aplicación de la programación informática a la enseñanza de lenguas románicas (concretamente francés, portugués e italiano) e inglés. Actualmente enseña inglés a adultos en el sector de adultos del English Montreal School Board de Canadá.

El diseño de un entorno virtual para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas

Patricia Lauría de Gentile

Facultad de Lenguas (UNC)
Córdoba - Argentina
patlauria@unc.edu.ar

Sandra Trovarelli

Facultad de Lenguas (UNC)
Córdoba - Argentina
sandra.trovarelli@unc.edu.ar

Resumen

En este artículo se comparten resultados del trabajo de investigación (2018-22) sobre el desarrollo de un curso en línea para la intercomprensión en lenguas germánicas dirigido a hispanohablantes con conocimientos de inglés. El curso en línea *“InterGer: El viaje. Una aventura hacia la intercomprensión”* fue maquetado en la plataforma Moodle de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. A nivel teórico, el estudio está anclado en los abordajes socioconstructivistas del aprendizaje y en los principales desarrollos teóricos sobre la Educación en Línea (EeL). En lo que respecta a la metodología empleada para la creación de los materiales incluidos en la propuesta, se mencionan los acuerdos logrados en el equipo de investigación en cuanto a selección de temáticas, búsqueda de textos de la web, entre otros, y cómo estos se elaboraron para dar lugar a la propuesta. Los resultados se presentan por medio de la descripción de algunas actividades representativas del curso, las cuales reflejan una serie de criterios de calidad precisamente discutidos en el seno del equipo de investigación y seleccionados para su creación. Se emplearon tests autoevaluativos y actividades de reflexión personal para conocer la percepción de los participantes sobre esta propuesta que se testeó por primera vez entre septiembre y noviembre de 2022.

Palabras clave: diseño de curso, educación en línea (EeL), criterios de calidad, intercomprensión, lenguas germánicas

Entwurf einer virtuellen Umgebung für die Entwicklung der Interkomprehension in germanischen Sprachen

Abstract

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit (2018-22) zur Entwicklung eines Online-Kurses für Interkomprehension in germanischen Sprachen vorgestellt, der sich an Spanischsprachige mit Englischkenntnissen richtet. Der Online-Kurs "InterGer: Die Reise. Ein Abenteuer in Richtung Interkomprehension" wurde auf der Moodle-Plattform der Sprachenfakultät der Nationalen Universität von Córdoba, Argentinien, entwickelt. Auf theoretischer Ebene ist die Studie in soziokonstruktivistischen Ansätzen zum Lernen und in den wichtigsten theoretischen Entwicklungen zur Online-Bildung verankert. In Bezug auf die Methodik, die für die Erstellung der im Vorschlag enthaltenen Materialien verwendet wurde, erwähnen wir die im Forschungsteam getroffenen Vereinbarungen bezüglich der Auswahl der Themen, der Suche nach Webtexten usw. und wie diese ausgearbeitet wurden, um den Entwurf zu erstellen. Die Ergebnisse werden durch die Beschreibung einiger repräsentativer Aktivitäten des Kurses vorgestellt, die eine Reihe von Qualitätskriterien widerspiegeln, die innerhalb des Forschungsteams genau diskutiert und für ihre Erstellung ausgewählt wurden. Selbstbewertungstests und persönliche Reflexionsaktivitäten wurden eingesetzt, um herauszufinden, wie die Teilnehmer diesen Vorschlag wahrnehmen, der zwischen September und November 2022 zum ersten Mal getestet wurde.

Stichwörter: Kursgestaltung, Online-Unterricht, Qualitätskriterien, Interkomprehension, germanische Sprachen

La conception d'un environnement virtuel pour le développement de l'intercompréhension en langues germaniques

Résumé

Cet article partage les résultats des travaux de recherche (2018-22) sur le développement d'un cours en ligne pour l'intercompréhension en langues germaniques destiné aux hispanophones parlant anglais. Le cours en ligne "*InterGer: Le voyage. Une aventure vers l'intercompréhension*" a été mis en page sur la plate-forme Moodle de la Faculté de Langues de l'Université Nationale de Córdoba, Argentine. Au niveau théorique, l'étude est accrochée aux approches socioconstructivistes de l'apprentissage et aux principaux développements théoriques sur l'éducation en ligne (Eel). En ce qui concerne la méthodologie utilisée pour la création des matériels compris dans la proposition, des accords réussis au sein de l'équipe de recherche, en ce qui concerne la sélection des thématiques, la recherche de textes sur le Web, entre autres, ont été cités, et comment ceux-ci ont été élaborés pour aboutir à la proposition. Les résultats sont présentés à travers la description de certaines activités représentatives du cours, qui reflètent une série de critères de qualité précisément discutés au sein de l'équipe de recherche et sélectionnés pour leur création. Des tests d'auto-évaluation et des activités de réflexion personnelle ont été utilisés pour connaître la perception des participants sur cette proposition qui a été testée pour la première fois entre septembre et novembre 2022.

Mots-clés : conception de cours, éducation en ligne (Eel), critères de qualité, intercompréhension, langues germaniques

Design of a virtual environment for the development of intercomprehension in germanic languages

Abstract

In this paper we share results of the research study carried out between 2018 and 2022 to design an online course for the development of intercomprehension in German and Dutch for Spanish-speaking students with a knowledge of English. The online course "*InterGer : The journey. An Adventure towards intercomprehension*" was laid out in the Moodle platform of the School of Languages, National University of Córdoba, Argentina. The study is grounded on Socio constructivism and the main theoretical developments of online education. The methodology employed for the design of the materials involved discussions and agreements as to the choice of themes and contents in the Web and elsewhere, and the processes employed for building each stage of the course. The results of the study are presented through the description of some of the activities developed for the course, which reflect the main quality criteria selected and applied for their creation. Self evaluation tests and individual reflection activities were used to tap into the participants' perceptions during and after the course, which was first taught between September and November 2022.

Keywords: online course design, online education, quality criteria, intercomprehension, germanic languages

Il disegno di un ambiente virtuale per lo sviluppo dell'intercomprensione in lingue germaniche

Riassunto

In quest'articolo si presentano i risultati del lavoro di ricerca (2018-22) sullo sviluppo di un corso in linea per l'intercomprensione in lingue germaniche dirette a ispanoparlanti con conoscenze dell'inglese. Il corso in linea "InterGer: Il viaggio. Un'avventura verso l'intercomprensione" è stato

disegnato nella piattaforma Moodle della Facoltà di Lingue dell'Università Nazionale di Córdoba, Argentina. A livello teorico lo studio è basato su approcci sociocostruttivisti dell'apprendimento e nei principali sviluppi teorici sull'Educazione in Linea (EeL). Per quanto riguarda la metodologia impiegata per la creazione dei materiali inclusi nella proposta, si deve far menzione agli accordi ottenuti nel gruppo di ricerca per quanto riguarda la selezione di argomenti, ricerca di testi del web e come questi ultimi si elaborano per far spazio alla proposta. I risultati si presentano per mezzo della descrizione di alcune attività rappresentative del corso, le quali riflettono una serie di criteri di qualità precisamente discussi nel seno del gruppo di ricerca e selezionati per la sua creazione. Si sono impiegati test di autovalutazione e attività di riflessione personale per conoscere la percezione dei partecipanti su questa proposta che si è svolta per la prima volta tra settembre e novembre 2022.

Palabras clave: disegno di corso, educazione in linea, criteri di qualità, intercomprensione, lingue germaniche

O desenho de um ambiente virtual para o desenvolvimento da intercomprensão em línguas germânicas

Resumo

Este artigo compartilha os resultados do trabalho de investigação (2018-2022) sobre o desenvolvimento de um curso online de intercomprensão em línguas germânicas dirigido a falantes de espanhol com conhecimentos de inglês. O curso online *“InterGer: A viagem. Uma aventura pela intercomprensão”* foi desenhada na plataforma Moodle da Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. A nível teórico, o estudo está ancorado nas abordagens sócio-construtivistas da aprendizagem e nos principais desenvolvimentos teóricos sobre a Educação Online (EeL). Quanto à metodologia utilizada para a criação dos materiais incluídos na proposta, são mencionados os acordos alcançados na equipe de pesquisa quanto à seleção dos temas, à busca de textos na web, entre outros, e como estes foram elaborados para dar origem à proposta. Os resultados são apresentados por meio da descrição de algumas atividades representativas do curso, que refletem uma série de critérios de qualidade precisamente discutidos dentro da equipe de pesquisa e selecionados para sua criação. Foram utilizados testes de auto avaliação e atividades de reflexão pessoal para conhecer a percepção dos participantes sobre esta proposta, que foi testada pela primeira vez entre setembro e novembro de 2022.

Palavras-chave: desenho de curso, educação online (EeL), critérios de qualidade, intercomprensão, línguas germânicas

Introducción

Las investigaciones en intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes, a través del idioma inglés que funciona como “puente” para acceder a las lenguas alemana y neerlandesa, se desarrollan en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) desde el año 2008. Como resultado de estas, en el 2016 se publicó el primer manual en su tipo para el dictado de cursos presenciales (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2016). Fue en el año 2018 que estas investigaciones se orientaron al diseño de un curso en línea sobre la temática. La pandemia causada por el COVID 19 reforzó la importancia de los entornos

virtuales de aprendizaje y del uso educativo de las tecnologías. Se abrieron en ese tiempo nuevos interrogantes y desafíos, juntamente con los aprendizajes que naturalmente se desprenden de una práctica educativa reflexiva.

En este artículo compartiremos algunos resultados del estudio 2018-22¹, anclado en la teoría socioconstructivista del aprendizaje y los principales desarrollos teóricos sobre la Educación en Línea (EeL) (Tarasow, 2014, 2018; Schwartzman y Trech, 2006). Estos resultados se presentan por medio de la descripción de algunas actividades representativas del curso en línea *“Interger: El viaje. Una aventura hacia la intercomprensión”*, que recuperan los principales lineamientos teóricos para la EeL y los criterios de calidad para la creación de cursos en línea, delineados en 2008 por Henry y Meadows, no obstante de actualidad permanente, a pesar de haber transcurrido algunos años desde su publicación. Consideramos asimismo los aportes de Schwartzman y Trech (2006) en cuanto a que los materiales para un curso en línea deben posibilitar espacios de trabajo individual y colectivo. Esta noción se alinea con la concepción del conocimiento como una construcción social conjunta, tal como lo plantean los abordajes socioconstructivistas. Si bien estos principios resultan claros a nivel teórico, el desafío mayor consistió en materializarlos en actividades concretas y planificar, para cada tramo del curso, no sólo tareas que promuevan la resolución individual, sino que apelen a la interacción y la colaboración en línea. De esta forma, la actividad de los participantes se transforma en el eje central de los procesos de aprendizaje.

Marco teórico

La intercomprensión en lenguas germánicas (ILG)

Se explicitan en este apartado algunos conceptos de importancia para la investigación sobre ILG. Con respecto al constructo “intercomprensión”, adoptamos la definición de Möller y Zeevaert (2010): la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (original en alemán, traducción propia). En nuestro contexto, esa comprensión de contenidos en alemán y neerlandés se desarrolla a través del inglés, otra lengua germánica que nuestros alumnos destinatarios han aprendido como lengua extranjera, por ejemplo, durante su escolarización. El inglés constituye el nexo

¹ El equipo que lleva adelante el proyecto “Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC está conformado por las siguientes docentes investigadoras: Patricia Lauria de Gentile (Directora), Valeria Wilke (co directora), Sandra Trovarelli, Natalia Lobo, Stefanía Tomasini, Julieta Lavarda, Mariana Montes y Daniela Oliver.

cognitivo que les permite a los lectores poner en juego sus conocimientos previos y aplicar la capacidad de transferirlos para lograr la comprensión de los textos. El fenómeno de la transferencia, tanto inter- como intralingüística y didáctica es crucial para la ILG (Meißner 2004, 2016).

En efecto, el método denominado “Siete Cedazos” desarrollado por Klein y Stegmann (2000) para las lenguas romances y más tarde aplicados a la intercomprensión en lenguas germánicas (Hufeisen y Marx, 2014), se fundamenta en la transferencia interlingüística a partir de las similitudes existentes entre lenguas de la misma familia lingüística. Los cedazos, basados en similitudes a nivel de la palabra y a nivel de la oración, “constituyen herramientas que permiten capitalizar los conocimientos lingüísticos y apelar a las similitudes entre las lenguas emparentadas para desarrollar la competencia lectora en poco tiempo” (Lauría de Gentile y Wilke 2021, p.237).

Aprendizaje en línea y criterios de calidad en la EeL

Las bases teóricas que sustentan el diseño de este curso en línea en relación al modo en que los aprendizajes se producen en entornos virtuales se encuentran en el Constructivismo, así como en la teoría denominada cognición situada o cognición distribuida (Trovarelli y Lauría de Gentile, 2021, p. 298). En cuanto al Constructivismo, coincidimos con la perspectiva de Gros Salvat (2008) en el sentido de que los aprendizajes son creados a partir de la experiencia personal, la cual permite reconfigurar constantemente las estructuras cognitivas como resultado de la interacción con los contextos de aprendizaje. Esta autora postula que los diversos enfoques constructivistas se caracterizan por los siguientes factores clave, a saber: la actividad, la articulación de ese conocimiento para darle estabilidad, la posibilidad de ser comunicado y, por último la viabilidad, entendida como su utilidad para la supervivencia (Gros Salvat, 2008, pp. 59- 60).

Los criterios de calidad fundamentales para un curso en línea de excelencia, propuestos por Henry y Meadows (2008), se sintetizan en Wilke y Lauría de Gentile (2022, pp. 153-154) en seis componentes, los cuales son presentados a continuación:

- a. El empleo de una metodología y materiales diseñados especialmente para el curso en línea.
- b. La personalización de la propuesta a través de la actividad, la interacción y el diálogo.

- c. El logro de un “sentido de comunidad y de presencia social” por medio de actividades interactivas y del rol clave del tutor en la comunicación, motivación y retroalimentación.
- d. La utilización de una interfaz intuitiva que permita el fácil acceso a los contenidos, a las actividades individuales y grupales, a los foros de consulta, al cronograma y otros elementos clave para una navegación sin tropiezos.
- e. El diseño del curso como resultado de un trabajo interdisciplinario que requiere de “múltiples áreas de experticia” (p. 154)
- f. La continua evaluación y revisión del curso para determinar si se alcanzaron los objetivos y en qué medida esos resultados son consecuencia de las herramientas pedagógicas empleadas.

Metodología de trabajo

El trabajo del equipo de investigación se realizó durante 2019 y 2020 por medio de reuniones sincrónicas periódicas en las que se discutieron, en primera instancia, propuestas de contenidos, para las cuales se realizaron intensas búsquedas de temas de interés y/o actualidad en internet. Las evaluaciones del curso presencial de años previos y la selección de contenidos lingüísticos a tratar también constituyeron elementos decisivos para armar bancos de textos y materiales por temas, que luego fueron puestos a consideración entre las integrantes del equipo. Cuando fue necesario, se modificó el material seleccionado para diseñar luego las actividades de comprensión lectora y lingüística. Asimismo, y apelando a la técnica del Mashup, se remixaron materiales de cursos previos, los cuales fueron transformados en contenidos multimediales. A tal fin, se trabajó en documentos compartidos en Google Drive, los cuales constituyeron los “guiones” discursivos para cada tramo/ unidad del curso. Esos guiones fueron reelaborados permanentemente hasta obtener la versión definitiva. Para el diseño de los contenidos y tareas se exploraron distintas aplicaciones online con el objetivo de optar por las que resultaran más apropiadas a los fines del curso. Cuando fue posible, se prefirió las herramientas provistas por la plataforma Moodle, para facilitar el registro y seguimiento de la actividad de los participantes durante el dictado del curso. Se emplearon asimismo aplicaciones externas, tales como Padlet, Genially, Google slides, Liveworksheets, entre otras, por sus especiales potencialidades, tales como la facilidad para la colaboración en línea, el diseño atractivo y un uso intuitivo y simple.

Durante 2021 y parte de 2022, asistidos por diseñadores gráficos, se realizó la carga de contenidos al aula en Moodle. Paralelamente, algunos miembros del equipo se encargaron de la revisión y ajustes, en una etapa previa a la apertura del curso. Para el

dictado, durante el segundo semestre de 2022, se asignaron distintas funciones tutoriales, las cuales fueron cubiertas por las docentes-investigadoras. Así, mientras parte del equipo se encargó de la publicación paulatina de las tareas, comunicación de novedades y ajustes de último momento, otros integrantes se ocuparon del seguimiento de la participación de los alumnos (en planillas especialmente diseñadas para ese fin), así como también de la corrección y retroalimentación personalizada para cada alumno.

Un desafío especial que encontramos para el diseño de las actividades de este curso, que se enfoca en desarrollar estrategias intercomprensivas, estuvo en lograr que los participantes no hicieran un uso permanente del traductor automático de Google. Para ello, las actividades planteadas no tienen respuestas prediseñadas en los buscadores en línea, sino que deben ser elaboradas por los estudiantes. Dado que la lectura de textos en alemán y neerlandés se basa en la percepción de regularidades y similitudes entre los idiomas y en la capacidad de transferir conocimientos y aplicarlos a las actividades planteadas, las tareas de reflexión resultan clave para el desarrollo de la capacidad intercomprensiva y, por lo tanto, ocupan un lugar muy significativo en el curso.

Características del curso en línea

El curso diseñado se encuentra alojado en la plataforma Moodle de la Facultad de Lenguas, UNC. En cuatro tramos, *“Interger: El viaje. Una aventura hacia la intercomprensión”*, brinda a hispanohablantes con conocimientos de inglés, las estrategias para utilizar esa lengua como puente para leer textos en alemán y neerlandés.

La propuesta está basada en la metáfora de la intercomprensión como una travesía que nuestros participantes comienzan con dos valijas en las que llevan sus conocimientos previos: un portafolio léxico y otro gramatical. De las cuatro unidades denominadas “tramos”, el primero es de índole introductoria y permite a los viajeros tomar consciencia de algunos de los saberes que tienen en su equipaje, así como familiarizarse con el entorno virtual. Los tramos 2, 3 y 4 presentan recorridos de creciente complejidad a contenidos multimediales, desarrollados a partir de insumos seleccionados de la web. La siguiente imagen, a modo de portada, ilustra la metáfora elegida para este curso y brinda los primeros términos en las lenguas a conocer en el curso:

Imagen 1

Portada del curso “InterGer: El Viaje. Una aventura hacia la intercomprensión”



A los distintos tramos del recorrido y a los portafolios (valijas) se accede a través de una presentación realizada en Genially. Al acceder al aula virtual los estudiantes solo visualizan el bloque de la izquierda con información útil para el cursado y la mencionada presentación de Genially. Los contenidos están ubicados en un bloque oculto e hipervinculados a la presentación y se habilitaron paulatinamente según lo anunciado en el cronograma de actividades.

Imagen 2

Acceso a los distintos tramos del curso mediante Genially



Seguindo a Henry y Meadows (2008), los principales componentes del viaje hacia la intercomprensión son un “entorno transparente y seguro”, la inclusión de tareas potentes, tanto individuales como colaborativas y el rol clave del tutor, cuya retroalimentación debiera aspirar a ser eficiente y efectiva. El entorno creado en la plataforma Moodle es transparente en el sentido de que permite una navegación clara y simple, en la que el foco se encuentra en las actividades y en las interacciones, las cuales permiten la construcción de aprendizajes. Un entorno seguro es aquel que ofrece un andamiaje firme para la realización de las tareas y el desarrollo de estrategias que lleven al trabajo autónomo. Esto se logra por medio de consignas claras, la utilización de colores y tipos de letra que ayuden a la comprensión de las mismas y el uso de imágenes, entre otros elementos. El aula en Moodle, en la que está anclado “el viaje”, posee una interfaz atractiva y de fácil navegación, con guías de estudio o tramos claramente desarrollados, así como también información para que cada viajero encuentre rápidamente el contenido, las tareas, los recursos y un cronograma, denominado “hoja de ruta”, con los tiempos previstos para cada actividad. A estas informaciones, ubicadas en un bloque HTML a la izquierda de la presentación anterior en Genially, se accede mediante botones de distintos colores hipervinculados a los respectivos aspectos, como se ilustra en la siguiente imagen:

Imagen 3

Botones de acceso a informaciones esenciales sobre el curso

Sobre la materia

Foro de novedades

Foro de consultas

Hoja de ruta

Videoconferencias

Otros componentes del entorno son, por ejemplo, los criterios de evaluación de la actividad de cierre, denominada “bitácora del viaje”, los mensajes personalizados brindados periódicamente por los tutores a través de la mensajería interna de Moodle, así como también la publicación periódica de recordatorios en el foro de novedades. Aunque Henry y Meadows (2008) los denominan “pequeños extras”, esos elementos son, a nuestro entender, centrales en un curso de calidad.

En cuanto a las tareas potentes que promuevan el desarrollo de la lectura en lenguas emparentadas, el foco principal se encuentra en las actividades colaborativas que fomentan la interacción y el desarrollo de un sentido de comunidad entre los “viajeros”, mientras resuelven las tareas pautadas en el recorrido. Uno de los principales desafíos se encuentra en que los participantes, para resolverlas, apelan a las estrategias que adquieren durante el cursado para de ese modo evitar las consultas sistemáticas en los traductores en línea.

También de acuerdo con Henry y Meadows (2008), un curso de excelencia debe contar con tutores competentes, dinámicos, entusiasmados con los contenidos y que puedan dar retroalimentación eficiente y efectiva, así como promover la autoevaluación. La importancia del feedback es clara como lo demuestran numerosos estudios en el tema (Rinaudo y Paoloni, 2013; Trovarelli, 2018). Este indicador de calidad fue uno de los principales focos de atención para el equipo de investigación al dictar este curso online, por primera vez, en el segundo semestre de 2022.

Tres actividades a modo de ejemplo de los resultados del proyecto Introducción al espacio de aprendizaje mediante una nube de palabras

El curso se basa en la metáfora del viaje, en este caso se invita a los participantes a realizar un recorrido imaginario por las lenguas germánicas en estudio. Para introducirlos en este enfoque, desde el inicio, la narrativa o guión del curso acompaña y

apela a esta metáfora. En el tramo introductorio, que transcurre durante la primera semana de cursado, se les solicita a los participantes que se familiaricen con el entorno virtual (formato, actualización de perfil, programa del curso, hoja de ruta, entre otros). Si bien algunos participantes pueden tener experiencia previa en el cursado en línea, es menester brindar algún tiempo sobre todo a aquellos que no cuentan con este tipo de experiencias en su acervo. Para esa primera semana, se diseñó además una actividad, cuya consigna se detalla a continuación:

A modo de presentación personal, y para conocer a sus compañeros/as de viaje, les proponemos que elaboren una **nube de palabras**, que luego compartirán en un muro colaborativo. Ese será su “pasaporte” para iniciar esta aventura, en el que cada uno/a reflejará sus motivos para viajar o sus ideas en torno al concepto de “viaje”.

La consigna continúa con una breve fundamentación sobre la utilidad del recurso nube de palabras y un link, donde los participantes encuentran ideas inspiradoras al respecto. Para asegurarnos de que las aplicaciones no obstaculicen la concreción de esta tarea y, atendiendo a que el uso de la tecnología puede ser dispar entre los participantes, se listan en la misma actividad y a modo de sugerencia algunas herramientas de fácil edición.

La nube de palabras, además de incluir ideas relacionadas con el concepto de “viaje” en español o en alguna de las lenguas del curso para activar conocimientos previos sobre la temática, es acompañada de un audio o texto breve, en el cual los estudiantes explican, por qué eligieron esas palabras para su nube y qué representan para ellos. Una vez realizado el posteo en el muro colaborativo de Padlet, se insta a comentar la contribución de un/a compañero/a. Realizar un audio o escribir un breve texto como los descritos implica una reflexión personal sobre qué palabras elegir y cómo construir el mensaje de manera tal que lo que se desea expresar sea comprendido por otros. En definitiva, promueve el desarrollo de habilidades para comunicar asertivamente y predispone para el diálogo (Schwartzman, 2009, p. 421), sobre todo con vistas a las tareas colaborativas que se realizarán a lo largo del curso.

Este diseño didáctico para la primera semana de cursado tuvo como objetivos a) fomentar la socialización de los estudiantes entre sí en el nuevo espacio de trabajo, b) favorecer la construcción de la comunidad de aprendizaje, en este caso, que viaja por las lenguas germánicas y c) contribuir a la configuración del “oficio del alumno en línea” (Schwartzman, 2009, p. 420), en cuanto al aprendizaje de reglas, rutinas y modos de hacer que le garanticen una participación exitosa en este tipo de propuestas. A continuación, se presenta una sección de la colección de nubes de palabras en Padlet:

Resumidamente, de esta manera el inicio del curso se diferencia de las presentaciones personales en un foro, tan frecuentes en las propuestas virtuales, aunque escasamente alentadoras a nivel de interacción, a la vez, se introduce a los participantes de manera gradual tanto al entorno virtual, como a la metáfora elegida para esta aventura por la intercomprensión.

Intercomprensión y colaboración a partir de titulares de periódicos

Como tema central del siguiente tramo del curso, se optó por titulares en alemán y neerlandés sobre distintos temas, extraídos de diarios y revistas en la web, los cuales se agruparon en una presentación multimedia de H5P, como se visualiza en la siguiente imagen:

Imagen 6

Titulares de periódicos en H5P



Los titulares contienen una gran cantidad de palabras denominadas “internacionales” y de origen germánico, para que los participantes apliquen intuitivamente uno de los “cedazos” de la intercomprensión: el fácil reconocimiento de términos a partir de los conocimientos previos de inglés y de español. La actividad continúa con un primer

trabajo colaborativo en una wiki, en la que los participantes plasman sus ideas en torno a una serie de preguntas sobre los titulares: temas, palabras reconocibles, aspectos ortográficos, algunas similitudes lingüísticas, entre otros.

A posteriori, se introduce a los participantes en la herramienta denominada Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC) (Lauría de Gentile y Trovarelli, 2017, p. 94), la cual fue desarrollada utilizando la base de datos de Moodle. Su singularidad radica en permitir la incorporación y búsqueda de términos en las cuatro lenguas que abarca este estudio: español, alemán, inglés y neerlandés. No existe una propuesta similar en la web, puesto que los diccionarios online permiten la búsqueda y traducción de términos entre dos lenguas, mientras que en el PLC es posible buscar y/o agregar términos en cualquiera de estas cuatro lenguas y visualizarlos en los cuatro idiomas al mismo tiempo como en el ejemplo a continuación:

Imagen 7

Ejemplo de entrada en el Portafolio Léxico Cuatrilingüe

El **Portafolio Léxico** es una colección virtual de términos en inglés, alemán y neerlandés, con sus equivalentes en español. Es una herramienta para consolidar el vocabulario receptivo por medio del **trabajo COLABORATIVO**.

Cada uno de ustedes puede:

1. Agregar palabras de las lecturas.
2. Agregar ejemplos de uso de cada palabra o información acerca del tipo de palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio).

The screenshot shows the user interface of the Portafolio Léxico Cuatrilingüe. At the top, there is a yellow 'Inicio' button with a home icon. Below it are navigation tabs: 'Ver lista', 'Ver individual', 'Buscar', and 'Añadir entrada'. The 'Buscar' tab is active. Below the tabs, there are search controls: 'Entradas por página' set to 10, a search input field, 'Ordenar por' set to 'Tiempo añadido', and 'Ascendente'. There is also a checkbox for 'Búsqueda avanzada' and a 'Guardar ajustes' button. Below the search controls is a pagination bar with numbers 1, 2, 3, 4, 5, and a right arrow. The search results for 'house' are displayed in a list format with language codes and parts of speech: (EN): house (sustantivo), (DE): Haus (das), (NL): huis (het), and (ES): casa. Below the results, there is a 'Marcas' section with a magnifying glass icon and a link to 'Comentarios (0)'. The interface is clean and modern, with a white background and blue accents.

El PLC pone en juego el trabajo activo de cada lector al identificar términos en los textos que lee y al consignarlos en una entrada. Este proceso tiene como objetivo concientizar a cada viajero de lo significativo que resulta transformarse en un “coleccionista de palabras”, en tanto y en cuanto este proceso facilita el reconocimiento automático de

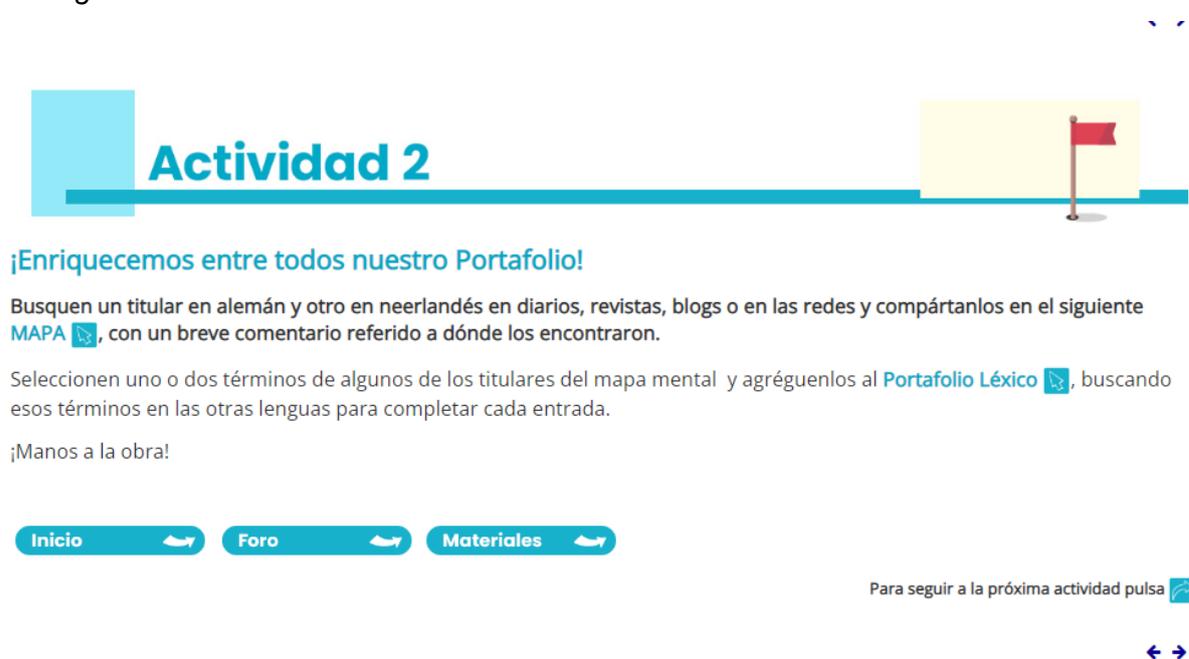
términos en textos a leer el futuro, y consecuentemente hace más fluido el proceso de lectura (Grabe, 2009).

Las actividades de este tramo del curso finalizan con una tarea colaborativa de aplicación de esta herramienta, para la cual los participantes realizan una búsqueda de titulares en la web según sus propios intereses, comparten sus hallazgos en un mapa mental colaborativo y, finalmente, agregan nuevamente y de manera individual algunos términos de los titulares del mapa mental colaborativo en el PLC.

La consigna de esta última actividad se observa en la imagen a continuación:

Imagen 8

Consigna de actividad con titulares



The image shows a digital interface for an activity. At the top, there is a blue header with the text "Actividad 2" in white. Below the header, there is a yellow box containing a red flag icon. The main text of the activity is in Spanish and includes the following instructions:

¡Enriquecemos entre todos nuestro Portafolio!

Busquen un titular en alemán y otro en neerlandés en diarios, revistas, blogs o en las redes y compártanlos en el siguiente [MAPA](#), con un breve comentario referido a dónde los encontraron.

Seleccionen uno o dos términos de algunos de los titulares del mapa mental y agréguenlos al [Portafolio Léxico](#), buscando esos términos en las otras lenguas para completar cada entrada.

¡Manos a la obra!

At the bottom of the page, there are three blue buttons with white text and arrows: "Inicio", "Foro", and "Materiales". To the right of these buttons, there is a small text box that says "Para seguir a la próxima actividad pulsa" followed by a blue arrow icon. Below this text box, there are two blue arrows pointing left and right.

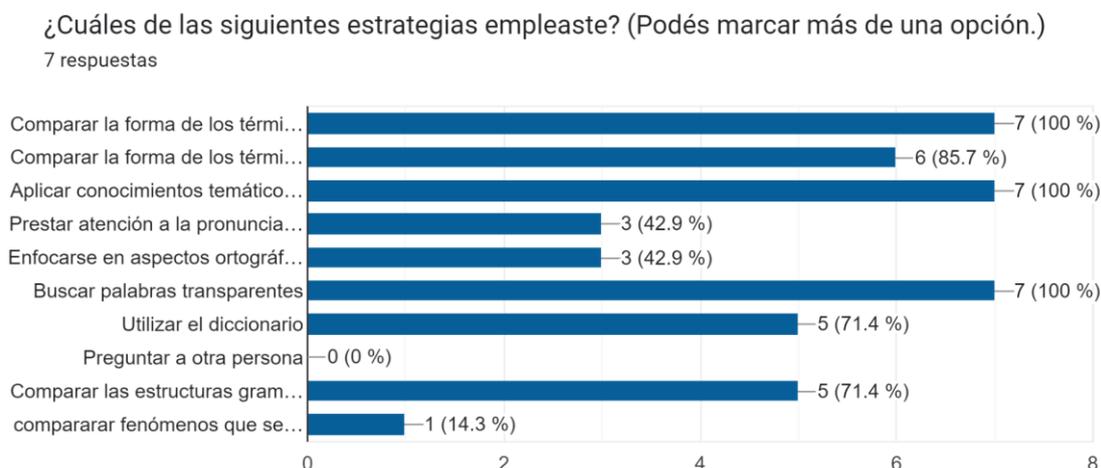
Las actividades descritas ilustran el modo en el que el curso fomenta tanto el trabajo individual como la colaboración entre los participantes, afianzando aún más el sentido de comunidad, esencial para el éxito de un curso en línea (Caldeiro, 2014, p. 136; Trovarelli y Lauría de Gentile, 2021, p. 301). Un aspecto esencial a destacar es que los participantes no solo consumen contenidos creados por otros en un entorno virtual, sino que también, gracias a las tecnologías actuales, los crean, lo cual se relaciona con metodologías activas, que priorizan la interacción de los aprendientes y la construcción social del conocimiento (Tarasow, 2014, p. 24).

La autoevaluación mediante Google Forms y la Bitácora de Viaje

Al concluir los tramos 2 y 3 del curso, los participantes completaron cuestionarios de autoevaluación diseñados con Google Forms, que permitieron “recoger indicios del progreso constructivo de los alumnos para tomar decisiones educativas” (Monereo, 2003, p. 73). Las preguntas abarcaron diferentes aspectos: estrategias de aprendizaje en relación con la intercomprensión, realización de las actividades previstas para el tramo, reflexión sobre el propio desempeño y sobre lo aprendido. También se consultó sobre la claridad en la formulación de las consignas, la accesibilidad de los recursos en el aula virtual y el tiempo brindado para resolver las tareas. La literatura consultada al respecto, avala que, a través de la autoevaluación, los aprendientes revisan y evalúan “sus habilidades, estados de conocimiento y estrategias cognitivas, para lo cual utilizan procesos de autocontrol” (Hattie & Timperley, 2007, p. 94). A la vez, permite darse cuenta de los niveles de comprensión, del esfuerzo realizado, de las estrategias utilizadas en las tareas, del rendimiento propio y del de los demás según los objetivos globales. Un ejemplo de las respuestas obtenidas para la pregunta referida al empleo de estrategias se observa en la imagen a continuación:

Imagen 9

Ejemplo de respuestas sobre uso de estrategias en Google Forms

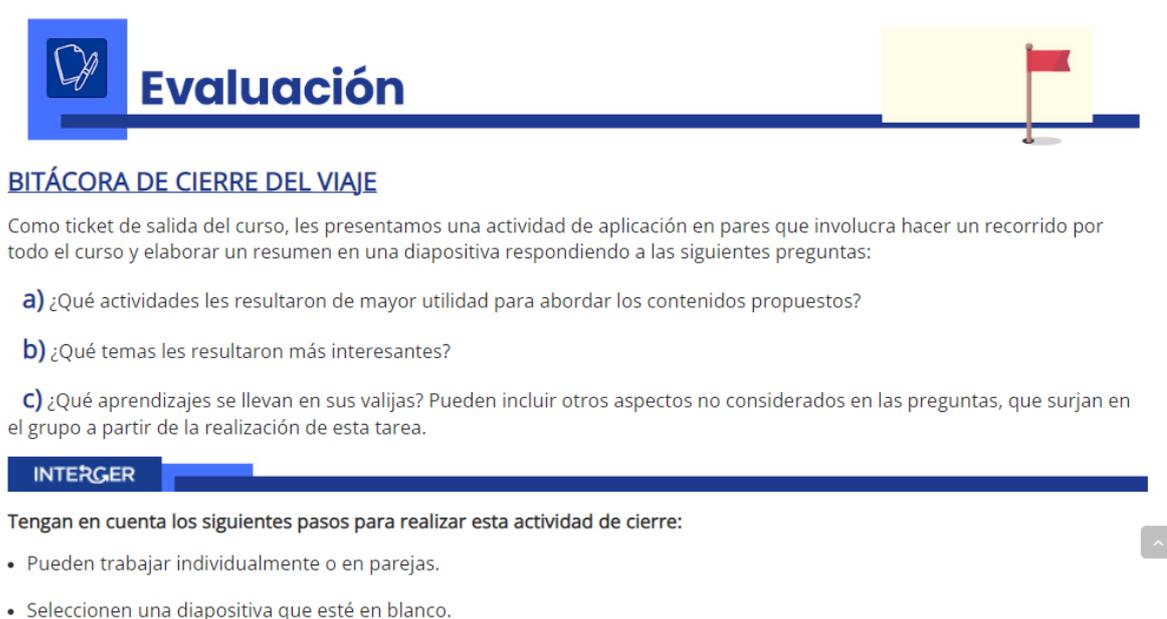


Como actividad final del curso, se propuso a los participantes realizar una “bitácora del viaje”, la cual permitió conocer su perspectiva sobre aspectos claves, tales como: tareas consideradas más potentes, temáticas más atractivas y recursos con mayores posibilidades de promover aprendizajes.

En esta actividad de reflexión sobre lo aprendido durante el recorrido por las lenguas germánicas, además de lo mencionado sobre la autoevaluación en los párrafos previos, subyacen varios de los criterios de calidad descritos oportunamente. En especial, la posibilidad de personalizar la propuesta de autoevaluación por medio de una tarea potente que invita a cada participante a revisar los contenidos del curso, seleccionar aprendizajes y comentarlos en una o más diapositivas. Como se aprecia en la imagen a continuación, la consigna de la tarea se diseñó de modo tal para que promoviera, además, la interacción y el diálogo entre los viajeros.

Imagen 10

Consigna de la actividad final: “Bitácora del Viaje”



Evaluación

BITÁCORA DE CIERRE DEL VIAJE

Como ticket de salida del curso, les presentamos una actividad de aplicación en pares que involucra hacer un recorrido por todo el curso y elaborar un resumen en una diapositiva respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué actividades les resultaron de mayor utilidad para abordar los contenidos propuestos?
- ¿Qué temas les resultaron más interesantes?
- ¿Qué aprendizajes se llevan en sus valijas? Pueden incluir otros aspectos no considerados en las preguntas, que surjan en el grupo a partir de la realización de esta tarea.

INTERGER

Tengan en cuenta los siguientes pasos para realizar esta actividad de cierre:

- Pueden trabajar individualmente o en parejas.
- Seleccionen una diapositiva que esté en blanco.

Si bien los participantes contaron con lineamientos sobre los aspectos a considerar para su producción, se trató de una tarea con un importante grado de apertura, dado que eligieron libremente qué responder para cada pregunta orientadora y cómo presentar la información, lo que implica revisar lo realizado, decidir qué aspectos incluir y cuáles dejar de lado, cómo organizar la información para que se comprenda el mensaje, es decir tomar decisiones de distinta naturaleza, lo cual involucra una “amplia cuota de autonomía” (Rinaudo & Paoloni, 2013, p. 124) y los coloca en el centro de sus procesos de aprendizaje. Los resultados de esta relativa libertad para resolver la tarea final se observan en las diapositivas mismas: ninguna luce igual a otra. Las siguientes imágenes de las producciones de los viajeros, quienes en algunos casos eligieron trabajar individualmente, ilustran los aspectos destacados hasta aquí:

Imagen 11

Ejemplo 1 de Bitácora del Viaje

INTERGER el Viaje

¿Qué actividades les resultaron de mayor utilidad para abordar los contenidos propuestos?
Considero que las actividades de recopilación gramatical, como identificar el tipo de palabra (adjetivo, verbo, etc.) y su posterior traducción fueron las de mayor utilidad. También las actividades de comparación de folletos y los cuestionarios al respecto, ya que obligaban a releer los textos para una mayor comprensión.

¿Qué temas les resultaron más interesantes?
La actividad que incluía titulares de diarios fue una de las que más me gustó ya que, aparte de su aplicación práctica, me motivó a seguir algunos diarios alemanes y neerlandeses en las redes. Además, las actividades que apuntaban a descubrir regularidades y similitudes entre las lenguas fueron bien dinámicas y entretenidas. Me gustó que hayan incluido la actividad sobre las bandas musicales porque me permitió conocer estas personalidades que eran desconocidas para mí. Por ejemplo, me llevo a dEUS como una gran aporte para mi lista de YouTube.

¿Qué aprendizajes se llevan en sus valijas?

- Estrategias para reconocer palabras funcionales en las lenguas emparentadas.
- Capacidad para reconocer palabras transparentes en inglés y/o español.
- Revisar mis conocimientos previos del mundo.
- Recurrir al uso del diccionario en casos en donde no pude desglosar la palabra, y por ende, su significado.
- Evitar la frustración si no comprendo varias partes de un texto, es parte de un proceso.
- Aprender sobre las particularidades de las lenguas.
- Aprender curiosidades de los países (y juntar ganas para visitarlos).
- Muchos datos curiosos sobre las ciudades. Por ejemplo, que en Hamburgo hay una iniciativa para incluir algunas mujeres importantes para su historia en el nombre de las calles.

Bitácora de mi viaje - Mailén R. Suter Casas

Imagen 12

Ejemplo 2 de Bitácora del Viaje

INTERGER el Viaje

Recorrido por las lenguas germánicas

Mis actividades favoritas
Trabajar en entornos colaborativos (wikis), en los que podía intercambiar conocimientos con mis compañeros de viaje, y responder cuestionarios, en los que podía comprobar que tan bien había entendido los textos leídos.

Temas que más me gustaron
No solo tuve la oportunidad de conocer más sobre los países y algunas ciudades que hablan estos idiomas, sino que también pude conocer mujeres fuertes e inspiradoras que dejaron su huella en Hamburgo y Amberes.

Una mención especial al Fischmarkt de Hamburgo y el Chocolate Nation de Amberes, dos lugares que definitivamente tengo que visitar.

¿Qué me llevo en la valija?
Aprendí la importancia de trabajar con los textos en etapas: primero, realizar una lectura de aproximación; luego, una lectura en la que vamos reconociendo términos familiares y estructuras; y por último, una lectura en la que buscamos los significados de las palabras que no conocemos.

Otro gran tip es el de trabajar con diarios, ya que nos exponen al idioma que queremos aprender, pero el formato es más familiar y los temas son actuales.

Luana Cipuzak

Conclusiones

El proceso de diseño de los materiales para este curso en línea evidencia lo que postula la cognición situada (Gros Salvat, 2008, p. 65): los procesos de pensamiento y la construcción de conocimientos están mediados por las herramientas tecnológicas que tenemos a nuestro alcance. Los procesos de desarrollo de los contenidos del curso y algunas de sus características se vieron “moldeados” por las posibilidades y restricciones impuestas por el entorno virtual y la web. A modo de ejemplo, podemos mencionar, en primer lugar, la ubicuidad de los traductores en línea como desafío constante para el diseño de actividades de intercomprensión: permanentemente nos preguntamos cómo motivar a los participantes a aplicar estrategias y resolver tareas de comprensión de contenidos en las lenguas germánicas del “viaje” sin recurrir de manera permanente al traductor, cuya utilidad es innegable al momento de descifrar textos en otras lenguas, aunque no constituye la única manera de acceder a fuentes de información en otras lenguas. En segundo lugar, la omnipresencia de contenidos en inglés en la web nos llevó a dejar de lado una característica fundamental del enfoque intercomprensivo simultáneo presente en *INTERGER: Manual de Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2016). Nos referimos a la presencia de textos en inglés en cada guía como puente explícito a la intercomprensión en alemán y neerlandés. Este aspecto básico de los materiales en formato papel se vio radicalmente modificado por la presencia ubicua de contenidos en inglés que tornan innecesaria su inclusión en esta oportunidad. En el curso en línea objeto de esta comunicación, el idioma inglés sigue funcionando como lengua puente, pero de manera implícita.

Consideramos que *Interger: El viaje. Una aventura hacia la intercomprensión* permitirá dar mayor difusión al enfoque plurilingüe y posibilitará el acceso al mismo a personas interesadas en la temática que, por razones de tiempo, lugar de residencia o preferencias personales, opten por la virtualidad.

Referencias bibliográficas

- Caldeiro, G. (2014). Dinámicas colaborativas y tensiones de la Educación en Línea. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Comp.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción* (1era ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Editorial Gedisa: Barcelona.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hattie, J. y Timperley, H. (marzo, 2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). Recuperado de <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Henry, J. y Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1), (s.n.). <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26431/19613>. Traducción disponible en : <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/un-curso-virtual-totalmente-fascinante-nueve-principios-para-excelencia->
- Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). (2014). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2.ª Ed.). Aachen: Shaker-Verlag.
- Klein, H. y Stegmann, T. (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom 1).
- Lauría de Gentile, P., Merzig, B., Trovarelli, S., van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER. Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.
- Lauría de Gentile, P. y Wilke, V. (2021) La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas, Córdoba, Argentina. En F. Calvo del Olmo, C. Degache y S. Marchiaro (Eds), *Fundamentos, prácticas e estratégias para a didática da intercompreensão na América Latina*. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649>
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. En: H. Klein, & D. Ruthke (Eds.) *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 39-66). Aachen: Shaker Verlag.
- Meißner, F. J. (2016). Interkomprehension. En E. Burwitz-Melzer, B. Mehlorn, C. Riemer, K.-R. Bausch y H.-J. Krumm (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Möller, R. y Zeevaert, L. (2010). Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 217-248. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2010-Moeller-Zeevaert.pdf>
- Monereo, C. (2003) La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*. Vol. 32 (julio 2003), 71-89
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidades de los entornos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo y J.L. Córca (Comps.) *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 95-132). Disponible en: <http://es.calameo.com/read/002289078b0a7b2dd6a9d>
- Schwartzman, G. y Trech, M. (2006). La construcción social de conocimientos: periodicidad, interacción y participación. En *IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia*. (RUEDA) Córdoba, Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/construccion-social-conocimientos-periodicidad-interaccion-participacion>
- Schwartzman, G (2009). Aprendizaje Colaborativo en Intervenciones Educativas en Línea: ¿Juntos o Amontonados? En S. Pérez y A. Imperatore. *Comunicación y Educación en*

entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en:

<http://www.pent.org.ar/publicaciones/aprendizaje-colaborativo-intervenciones-educativas-linea-juntos-amontona>

- Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Comps.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción* (1era. ed., pp. 21-35). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tarasow, F. (2018). Educación en línea, encuentros en la distancia. En G. I. El Jaber (comp.) *Actas de III Jornadas Educación a distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2019. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-linea-encuentros-distancia>
- Trovarelli, S y Lauría de Gentile, P. (2021). Materiales digitales para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): Fundamentos teóricos y criterios de calidad, en H. Gargiulo, V. H. Sajoza Juric y A. C. (Eds), *Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior* (Volumen I, 1era ed.). Córdoba: FL copias. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18880/ActasJornadas%20TIC%202019_Vol%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lauría de Gentile, P. y Trovarelli, S. (2017) El Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC) en un curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas. En M. Baduy, A. Bogliotti, M. M. Ledesma y A. C. Pérez (Eds), *Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas: lingüística contrastiva y traducción*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5574/JESENS%202015%20Volumen%206.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trovarelli, S. (2018). *El feedback en entornos virtuales: sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de competencias para el siglo XXI. Un estudio de caso en un posgrado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba* [Tesis de maestría inédita]. Centro de Estudios Avanzados: Córdoba.
- Wilke, V. y Lauría de Gentile, P. (2022) Enseñar intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: desafíos para el diseño de un curso en línea. *Pandaemonium Germanicum*, Vol 25 número 47. Universidad de San Pablo. <https://www.revistas.usp.br/pg/issue/view/12480>

Patricia Lauría de Gentile es profesora de Inglés de Enseñanza Secundaria, profesora de Lengua y Literatura Inglesa para la Enseñanza Superior, y magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Se desempeña como titular de las cátedras de Didáctica Especial II y Observación y Práctica de la Enseñanza II, del Profesorado de Inglés, FL, UNC. Su experiencia en el ámbito de la intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes data del año 2008. En la actualidad, dirige el proyecto 2018-22: Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales. Ha publicado artículos en diversas revistas científicas; ha dictado conferencias sobre aspectos de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en diversas instituciones educativas del país y realizado presentaciones en congresos de carácter nacional e internacional.

Sandra Trovarelli es profesora de Alemán, título que obtuvo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Su área de especialidad es la enseñanza de la fonética alemana para

hispanohablantes. Es titular de las cátedras Práctica de la Pronunciación del Alemán, Fonética I y II y de Lengua Alemana II. Desde el año 2005 realiza investigaciones en temas referidos a adquisición y/o enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de 2008, comenzaron sus investigaciones sobre Intercomprensión en Lenguas Germánicas en el marco del equipo de investigación del mismo nombre. Culminó la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías en el CEA, institución dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Su trabajo final de tesis versa sobre feedback en entornos virtuales. Ha participado como expositora en eventos académicos afines a sus áreas de investigación, las cuales, además de la intercomprensión, abarcan la fonética, la evaluación y el feedback.

Dossier

Lo popular en el campo educativo: a 10 años de la cátedra de Educación Popular

Rosa Evelia Guantay
Coordinadora

Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
rositaguantay.2017@gmail.com

Lo popular en el campo educativo: a 10 años de la cátedra de Educación Popular

Presentación

La sección temática de este número de la Revista RELEN está dedicada a contribuciones y desarrollos de la Educación Popular en la enseñanza universitaria. En este Dossier reunimos trabajos de tesis e informes de trabajos de campo que, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, tuvimos oportunidad de desarrollar desde 2013. Esta es una primera entrega de producciones que surgen de la pregunta acerca de qué es *lo popular* en el campo de la formación docente de nivel universitario.

En esta cátedra el trabajo de *lo popular* se abordó haciendo referencia a nociones de pueblo y problematizando la mirada a partir de preguntar quién es el pueblo desde distintos enfoques. Fue la categoría que desafió metodológicamente a definir los conceptos de territorio, espacio social y nos condujo a considerar el paradigma interseccional para revisar nuestras intervenciones educativas.

Es en el territorio y los espacios sociales donde acontece el acto educativo y donde surgen las preguntas por el tipo de relaciones que tienen lugar entre los/las agentes sociales que lo habitan, relaciones de poder y de saber que se juegan en esos espacios y preguntas sobre cómo son percibidas y trabajadas esas relaciones en su intersección con las categorías de clase social, raza/etnicidad y género.

En el dictado de esta cátedra hemos considerado los postulados teóricos y las experiencias de educación popular como perspectiva que se nutre del pensamiento latinoamericano, de la pedagogía crítica, pero muy particularmente de la Didáctica como disciplina de la enseñanza. De ahí que los trabajos que compartimos en esta primera entrega tienen que ver con la tarea docente y los materiales didácticos en contextos específicos.

Es una oportunidad celebrar los 10 años de la cátedra de Educación Popular, compartiendo con los lectores estos artículos bajo el lema “Nuestro norte es el Sur”, lema que toma la imagen del mapa invertido de América, en el sentido que le da Eduardo Galeano: el de ponernos sobre nuestros propios pies para enfrentar los tremendos problemas de desigualdad en el acceso a la educación, el trabajo y las condiciones de vida dignas. En ese sentido, la obra del pintor uruguayo Joaquín Torres García ha servido para identificarnos como cátedra y nos ayudó a valorar desde el inicio el concepto de representaciones sociales para comprender cómo la cartografía que representa al mundo actual es portadora también de disputas por el poder y la hegemonía, una batalla cultural en la que nos hacemos presentes.

En los artículos seleccionados confluyen autoras noveles que han sido parte del equipo como estudiantes y/o graduadas adscriptas en la cátedra universitaria y que en algún punto de sus trayectorias se hicieron eco de temas y problemas que convirtieron en objeto de estudio para la escritura de sus tesis e informes de sus prácticas de formación de grado.

Las contribuciones acercan la lupa a espacios educativos diversos de la provincia de Salta. En la primera, Mariana Casimiro describe y analiza los resultados de talleres de mapeo realizados en tiempo de pandemia en la localidad de San Antonio de los Cobres, departamento de Los Andes (Salta, Argentina). En su trabajo actualiza los aportes de la metodología de Paulo Freire para producir materiales para la alfabetización de adultos y el objetivo principal es revitalizar la lengua kunza, lengua originaria de la Nación Colla del territorio mapeado. En el segundo artículo, Leticia Analy Canabide, da a conocer las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes en un contexto de privación de libertad en una unidad penitenciaria de la provincia de Salta. Quien investiga, acompaña y analiza “lo que se hace” en el aula y “cómo se lo hace” con el fin de reflexionar sobre los soportes teóricos que sustentan esas prácticas pedagógicas de la educación en cárceles. Finalmente, Noelia Evangelina Lazarte comparte la producción de materiales y textos de enseñanza redactados en lengua originaria y en lengua vehicular para la alfabetización de la infancia indígena en la Escuela de El Cocal, paraje de Rivadavia Banda Sur, provincia de Salta. El artículo presenta resultados desde un enfoque de derechos que dan visibilidad a la escritura docente en una de las lenguas con mayor grado de vitalidad en dicha provincia: el wichí. Esta lengua consiguió el reconocimiento por ley de su alfabeto, su gramática y el derecho a su uso en el circuito de las instituciones del Estado.

Invito a recorrer con ellas esos espacios.

Rosa Evelia Guantay

Rosa Evelia Guantay se graduó en la Universidad Nacional de Salta de profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, luego de ejercer la docencia en el nivel primario en escuelas de la provincia. Se especializó en Lectura, Escritura y Educación. Es docente regular en el área Didáctica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la mencionada universidad y profesora responsable por extensión de funciones en la cátedra Educación Popular. Dirigió proyectos de investigación del Consejo de Investigación de la misma universidad vinculados a la enseñanza en contextos bilingües con población escolar indígena en Salta. Es miembro del Centro de investigaciones sociales y educativas del Norte Argentino (CISEN) y del Instituto de Investigación en Lenguas (INIL) de dicha casa de estudios.

Universo vocabular para la alfabetización de adultos en Los Andes: hallazgos de un mapeo participativo

Mariana Casimiro

Universidad Nacional de Salta

Salta - Argentina

marianajimenacasimiro@gmail.com

Resumen

Este artículo retoma hallazgos de un trabajo de campo realizado en el cursado de la cátedra Educación Popular en el año 2020. Su objetivo es llevar a la práctica herramientas teóricas y metodológicas participativas y la producción de materiales didácticos a partir de la sistematización de ese material de campo. En el trabajo se describen y analizan los resultados de talleres de mapeo realizados en tiempo de pandemia en la localidad de San Antonio de los Cobres, departamento de Los Andes, Provincia de Salta (Argentina). En lo metodológico, el trabajo de campo ha seguido los derroteros de la pedagogía freireana en la indagación de los temas generadores y su problematización desde el armado del material didáctico como en la aplicación de técnicas y dinámicas participativas, propias de la investigación acción. En este abordaje la escucha resulta importante porque su finalidad es volver a la comunidad con material para la alfabetización de adultos que sirva para revitalizar la lengua originaria y la cultura del territorio mapeado. Se centra en aquellas voces de pobladores que se reconocen y forman parte de los pueblos-nación Kolla quienes, en su mayoría, no saben leer ni escribir. Los talleres se realizaron en el Centro de Integración Comunitaria, Mercado Artesanal y Biblioteca del Colegio Secundario. Los hallazgos revelan que los habitantes del pueblo reconocen y tematizan sus problemáticas siendo capaces de reconstruir, en la oralidad, las memorias del territorio rescatando la historia del pueblo desde lo que hacen y desean hacer como comunidad.

Palabras clave: mapeo participativo, universo vocabular, alfabetización de adultos, pueblo-nación originarios, memoria

Vokabeluniversum für die Alphabetisierung Erwachsener in Los Andes: Ergebnisse des partizipativen Mappings

Abstract

Dieser Beitrag greift die Ergebnisse einer Feldforschung auf, die im Rahmen des Seminars Volksbildung im Jahr 2020 durchgeführt wurde. Ziel war es, beteiligungsorientierte theoretische und methodische Instrumente in die Praxis umzusetzen und Unterrichtsmaterialien zu erstellen, die auf der Systematisierung dieses Feldmaterials basieren. Der Beitrag beschreibt und analysiert die Ergebnisse der Mapping-Workshops, die während der Pandemie in der Stadt San Antonio de los Cobres, Landkreis Los Andes, Provinz Salta (Argentinien), durchgeführt wurden. Aus methodologischer Hinsicht folgte die Feldarbeit dem pädagogischen Ansatz von Freire bei der Untersuchung der auslösenden Themen und ihrer Problematisierung bei der Vorbereitung des didaktischen Materials sowie bei der Anwendung partizipativer Techniken und Dynamiken, die für die Aktionsforschung typisch sind. Der Ansatz legt großen Wert auf das Zuhören, da er darauf abzielt, der Gemeinschaft Material für die Alphabetisierung von Erwachsenen zur Verfügung zu stellen, das der Wiederbelebung der indigenen Sprache und Kultur des untersuchten Gebiets dient. Im Mittelpunkt stehen die Stimmen von Menschen, die sich selbst als Teil der Kolla-Volksnation erkennen und von denen die meisten weder lesen noch schreiben können. Die Workshops fanden im Kommunalen Integrationszentrum, auf dem Kunsthandwerkermarkt und in der Bibliothek der Sekundarschule statt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bewohner des Dorfes ihre Probleme erkennen und thematisieren und in der Lage sind, die Erinnerungen des Gebiets mündlich wiederaufzubauen und die Geschichte des Dorfes auf der Grundlage dessen zu retten, was sie als Gemeinschaft tun und tun wollen.

Stichwörter: partizipatives Mapping, Vokabeluniversum, Alphabetisierung von Erwachsenen, indigene Volksnationen, Erinnerungen der Gebiete

Univers vocabulaire pour l'alphabétisation des adultes dans les Andes : les résultats d'une cartographie participative

Résumé

Cet article reprend les conclusions d'un travail de terrain réalisé dans le cadre de la chaire d'Éducation Populaire en 2020. Il avait pour objectif de mettre en pratique des outils théoriques et méthodologiques participatifs et la production de matériel didactique à partir de la systématisation de ce matériel de terrain. Le travail décrit et analyse les résultats des ateliers de cartographie réalisés en temps de pandémie dans la localité de San Antonio de los Cobres, département de Los Andes, province de Salta (Argentine). Sur le plan méthodologique, le travail de terrain a suivi les orientations de la pédagogie freirienne dans l'étude des thèmes générateurs et leur problématisation depuis l'assemblage du matériel didactique jusqu'à l'application de techniques et de dynamiques participatives, propres de la recherche action. Dans cette approche, l'écoute est importante car son objectif est de retourner dans la communauté avec du matériel d'alphabétisation des adultes, qui servira à revitaliser la langue et la culture originelles du territoire cartographié. Il se concentre sur les voix des habitants qui se reconnaissent et font partie des peuples-nations *Kolla* qui, pour la plupart, ne savent ni lire ni écrire. Les ateliers ont eu lieu au Centre d'Intégration Communautaire, Marché Artisanal et Bibliothèque du Collège Secondaire. Les découvertes révèlent que les habitants du village reconnaissent et thématisent leurs problématiques en étant capables de reconstruire, dans l'oralité, les mémoires du territoire en sauvant l'histoire du village de ce qu'ils font et veulent faire en tant que communauté.

Mots-clés : cartographie participative, univers vocabulaire, alphabétisation des adultes, peuples-nations originaires, mémoires du territoire.

Thematic universe in the literacy process of adult students from Los Andes: participatory mapping findings

Abstract

This article resumes the findings of a field work conducted during the teaching of the course *Educación Popular* (Popular Education) in 2020. The objective of this course was to put into practice participatory theoretical and methodological tools, as well as those related with the production of didactic material based on the systematization of such field material. The findings resulting from the mapping workshops conducted during the pandemic in *San Antonio de los Cobres* (Los Andes, Province of Salta, Argentina) are described and analysed in this work. In terms of the methodology used, the field work adhered to Freire's pedagogy in relation with generative themes and their problematization, from the building of the didactic material to the application of techniques and participatory dynamics typical of action research. In this approach, the capacity to listen to people is important because its objective is to provide the community with material suitable for literacy development in adults, useful for reviving the native languages and cultures of the mapped territories. The focus is on the voices belonging to individuals who identify themselves as and are part of the people-nation *Kolla*, most of whom do not know neither to read nor to write. The workshops took place at the *Centro de Integración Comunitaria*, the *Mercado Artesanal* and the *Biblioteca del Colegio Secundario*. The results reveal that the inhabitants of *San Antonio de los Cobres* identify and thematise their problems. They are also capable of reconstructing the memories of the territory through oral accounts, recovering the people's history from what they do and want to do as a community.

Key words: participatory mapping, thematic universe, adult literacy, native people-nation, memories of the territory.

Universo di vocaboli per l'alfabetizzazione degli adulti nelle Ande: scoperte di una mappatura partecipativa

Riassunto

Questo articolo riprende le scoperte di un lavoro sul campo realizzato nel trascorso delle lezioni della cattedra di Educazione Popolare nell'anno 2020. Quest'ultimo aveva come obiettivo portare alla pratica strumenti teorici e metodologici partecipativi e la produzione di materiali didattici a partire dalla sistematizzazione di questo materiale di campo. Nel lavoro si descrivono e analizzano i risultati di laboratori di mappatura realizzati nel periodo della pandemia nella località di San Antonio de los Cobres, dipartimento di Los Andes, Provincia di Salta (Argentina). Per quanto riguarda la metodologia, il lavoro di ricerca ha seguito la pedagogia freireana nella ricerca

su temi generatori e su problematiche che spaziavano dalla creazione del materiale didattico all'applicazione di tecniche e dinamiche partecipative, proprie della ricerca-azione. In questo approccio l'ascolto è importante perché il suo obiettivo è ritornare alla comunità con materiale per l'alfabetizzazione degli adulti, che serva per rivitalizzare la lingua nativa e la cultura del territorio mappato. Si centra in quelle voci degli abitanti che si riconoscono e fanno parte dei popoli-nazione Kolla, che, per la maggior parte, non sanno né leggere né scrivere. I laboratori si sono realizzati nel Centro di Integrazione Comunitaria, Mercato Artigianale e Biblioteca della Scuola Superiore. I risultati rivelano che gli abitanti della comunità riconoscono e tematizzano le loro problematiche essendo capaci di ricostruire, nell'oralità, le memorie del territorio preservando la loro storia a partire da ciò che fanno e desiderano fare come comunità.

Parole chiave: mappatura partecipativa, universo di vocaboli, alfabetizzazione degli adulti, popoli-nazione nativi, memorie del territorio

Universo vocabular para a alfabetização de adultos nos Andes: resultados de um mapeamento participativo

Resumo

Este artigo apresenta resultados de um trabalho de campo realizado durante o curso de Educação Popular em 2020. Seu objetivo foi levar a prática ferramentas teórico-metodológicas participativas e produção de materiais didáticos a partir da sistematização desse material de campo. O trabalho descreve e analisa os resultados de oficinas de mapeamento realizadas durante a pandemia na cidade de San Antonio de los Cobres, departamento de Los Andes, provincia de Salta (Argentina). Metodologicamente, o trabalho de campo seguiu os caminhos da pedagogia freireana na investigação dos temas geradores e sua problematização desde a preparação do material didático até a aplicação de técnicas e dinâmicas participativas, típicas da pesquisa-ação. Nessa abordagem, a escuta é importante porque seu objetivo é retornar à comunidade com material para a alfabetização de adultos, que sirva para revitalizar a língua originária e a cultura nativas do território mapeado. Centra-se nas vozes dos moradores que se reconhecem e fazem parte dos povos-nação Kolla que, na sua maioria, eles não sabem ler nem escrever. As oficinas foram realizadas no Centro de Integração Comunitária, no Mercado Artesanal e na Biblioteca da Escola Secundária. Os resultados revelam que os habitantes do povo reconhecem e tematizam seus problemas e são capazes de reconstruir, oralmente, as memórias do território, resgatando a história do povoado a partir do que fazem e desejam fazer em comunidade.

Palavras-chave: mapeamento participativo, universo vocabular, alfabetização de adultos, povos-nação originários, memórias do território

Introducción

En este artículo, que será escrito en primera persona, mostraré la travesía del camino como estudiante en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta durante el trabajo de campo planteado como requisito de la cátedra Educación Popular.

En el año 2020, como eran tiempos de pandemia y por el aislamiento social preventivo decretado en Argentina, las clases y las tareas de campo se realizaron en el lugar de residencia familiar. En mi caso ese lugar fue la localidad de San Antonio de los Cobres, Departamento de Los Andes de la provincia de Salta, República Argentina. Se encuentra a 164 km al noroeste de la ciudad de la capital de Salta, tiene una altitud de

3775 msnm. Su clima es seco, muy frío y con vientos recurrentes durante todo el año. En su aspecto económico la mayor parte de la población depende del trabajo en las minas, el turismo y la agricultura de quinoa y papa, la ganadería de auquénidos, ovino y caprino.

La propuesta de la cátedra se desarrolló con asistencia a clases virtuales sincrónicas. La tarea de campo que se asignó a los y las estudiantes fue realizar un mapeo colectivo participativo tomando como referencia a las bibliotecas populares, espacios que desde la Universidad Nacional de Salta se ofrecieron a docentes y estudiantes para el intercambio de materiales virtuales y potenciales espacios con equipamiento para los sectores populares que requerían de conectividad y equipos para el acceso a las clases.

En un principio realizar este trabajo fue una dificultad, ya que la Biblioteca Popular de mi pueblo se encontraba cerrada, no solamente debido al tiempo de pandemia (COVID-19) sino por cuestiones administrativas que con la pandemia no pudieron resolverse. Al no obtener respuesta del responsable del establecimiento, me reorganicé para realizar la práctica en bibliotecas de otras instituciones donde aceptaron que pueda hacer el trabajo de campo. Esos espacios fueron la biblioteca del Colegio Secundario Sagrado Corazón de Jesús N° 5025, el Centro Integrador Comunitario (CIC) y el Mercado Artesanal de San Antonio de los Cobres.

Entre los objetivos específicos, vinculados a mis intereses para definir el taller de mapeo, me propuse indagar en qué medida la población guardaba una relación con la lengua originaria de la comunidad, el kunza², una variante lingüística de la lengua quechua. Este interés guardaba relación con la motivación adicional vinculada al deseo de reivindicar los orígenes ancestrales de mi pueblo y que esto pueda verse reflejado en la construcción del material didáctico para alfabetizar a jóvenes y adultos de mi localidad.

Como habitante proveniente de San Antonio de los Cobres, este trabajo de campo y el contexto de pandemia me incentivó y me permitió una aproximación diferente a mi propia comunidad a través de la observación participante y la herramienta del mapeo colectivo, las entrevistas y diálogos con diferentes integrantes de los pueblos-nación originarios atacama y kollas.

En cuanto a lo metodológico, la cátedra fue desarrollando un dispositivo de acercamiento al territorio a partir de la técnica del mapeo colectivo participativo con la

² Kunza es un idioma que “a principios del siglo XX, poco después de la invasión chilena de Atacama en 1879 era hablado en ciertos sectores del espacio territorial atacameño y Noroeste argentino, en aquel tiempo pertenecía el Sud Boliviano o la Provincia de Atacama.” (Gallardo, 2015, p. 45)

cual mediante la sistematización de los espacios mapeados se fue recuperando en términos de la pedagogía de Paulo Freire las palabras generadoras y la formación del universo vocabular para contar con la etapa de investigación previa que requiere su método para la alfabetización de adultos. Con las palabras generadoras del universo vocabular, palabras cargadas de memorias, saberes y prácticas de la comunidad sería posible la producción de materiales para la alfabetización.

Esos primeros esbozos del material didáctico producido a partir del taller de mapeo participativo es el que se compartirá en este artículo esperando que sea una contribución para los educadores de adultos y animadores socioculturales de Los Andes.

Marco teórico metodológico

El trabajo se sustenta en la metodología freireana de indagación de temas generadores y su problematización en procesos de alfabetización de adultos. Esta metodología fue sistematizada en el trabajo de Rodrigues Brandão (1977) publicado en México por el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREALFAL) a fines de la década de los setenta.

En la cátedra y para nuestro trabajo de campo en los territorios usamos la publicación en una versión digital de la CREALFAL del trabajo original de Rodrigues Brandão (1977) donde el autor difunde la experiencia con el método de Paulo Freire y explica detalladamente sus fases y aspectos centrales. Advierte, también, en ese mismo documento que el método es solo parte de un programa más amplio, que abarca objetivos nacionales y políticos, de una magnitud que va más allá de aprender las letras:

La alfabetización no se concreta sólo a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta etapa se inicia por una fase introductoria de motivación, «conscientización» del grupo de participantes de cada Círculo de Cultura. Esa «conscientización» sigue permanentemente en los trabajos de alfabetización del grupo, y aún en niveles más avanzados, en su proceso de Educación. (Rodrigues Brandão, 1977, p.5).

Teniendo presente esa consigna, propone entender a la educación de adultos como un proceso que garantice no sólo la adaptación del adulto a una situación humana específica, sino también su integración activa y renovadora dentro de los procesos nacionales.

Dicho esto, y a los fines de este trabajo, consideramos al método de Paulo Freire como un conjunto de técnicas especializadas para la alfabetización de adultos que, con sus

características propias, fueron puestas en experimentación en Brasil y también en otros lugares del exilio de su creador como en Chile y África que demostraron un buen grado de eficiencia en los procesos de alfabetización elemental.

De esas características son cuatro las que Rodrigues Brandão (1977) resume como más importantes:

1. La integración del proceso alfabetizador en la realidad global del grupo: esta primera característica comienza con un decidido acercamiento al contexto, donde el educador recoge no solo información específica del lugar donde se llevará a cabo el acto educativo sino también las voces de quienes habitan la comunidad. Es con esa información contextualizada con la que el educador sostiene el diálogo y producción de materiales didácticos que va a confeccionar a partir de palabras relevantes para los adultos no alfabetizados, que en la obra de Paulo Freire llevan el nombre de palabras generadoras y universo vocabular (Freire, 2004, p.112).
2. La actividad del grupo: en sucesivos acercamientos entre el alfabetizador y los/las personas adultas se van conformando los círculos de cultura (Freire). En la puesta en marcha del proceso alfabetizador mediado por el diálogo y uso de las palabras generadoras; a partir de lo que ya saben, se enseñan unos a otros y toman conciencia de su valor personal, del significado de su trabajo y su responsabilidad en la tarea. Con la mediación del educador popular buscan saber más, a la par que aprenden a leer y escribir el alfabeto comprenden su estar en el mundo
3. Función del coordinador: contiene cambios radicales en consonancia con el modo de concebir la relación educador-educando con el conocimiento. En consecuencia, la formación como alfabetizador de adultos tiene también cambios a saber: 1) dominio completo de todas las técnicas del método y de sus fases, esto requiere que el coordinador tenga conocimientos sólidos y práctica suficiente en dinámica de trabajo grupal; 2) en cuanto a la relación con el saber/poder requiere que el coordinador se asuma como miembro del grupo, que como tal todos conocen algo y provisoriamente es el que lidera las tareas que los otros participantes no logran todavía realizar. En palabras de Rodrigues Brandão “en este sentido, según el concepto del profesor Freire, el educador nunca dirige los debates con definiciones suyas respecto a los problemas discutidos, sino que cataliza las posibles direcciones y logros. No sólo orienta al grupo a leer y a escribir, sino que los ayuda a cumplir un proceso de educación que ellos realizan activamente” (Rodrigues Brandão, 1977, p. 6).
4. El campo de la alfabetización. Desde el inicio la alfabetización es presentada a los participantes de un Círculo como un instrumento necesario a su propia promoción, todo el proceso se dirige, como ya se dijo, no sólo a enseñar a leer y escribir, sino “todo aquello que a medida que alfabetiza permite al grupo pasar de un nivel de conciencia ingenua a otro de conciencia crítica” (Rodrigues Brandão, 1977, p. 6).

Antes de avanzar retomamos una síntesis:

- El grupo de adultos alfabetizados, el Círculo de Cultura, es la unidad básica en todas las fases del proceso.

- Una parte esencial del método se realiza a través de debates en que el grupo, a medida que trata y discute sus problemas generales y específicos, realiza las tareas necesarias a su alfabetización.
- Los conceptos corrientes de escuela, aula, centro, clase, son sustituidos por los de Círculo de Cultura y grupo de adultos.
- El profesor asume características y funciones de un coordinador integrado en el grupo, con tareas específicas delegadas a él por el propio grupo.

Una cuestión para resaltar, es la importancia del material didáctico que, en la experiencia de Paulo Freire y sistematizada en el método, es proporcionado por el complejo cultural del grupo o la comunidad en donde se forma el Círculo de Cultura.

En nuestro trabajo se llegó a esta producción de materiales didácticos por una investigación previa del taller de mapeo colectivo participativo y de contribuciones de los adultos a través de las entrevistas y charlas informales.

¿Qué es el mapeo colectivo participativo?

Este concepto es definido en el blog del grupo de trabajadores sociales y estudiosos de las representaciones cartográficas con perspectiva de clase como “una herramienta lúdica y creativa que facilita la construcción de un relato colectivo sobre un territorio” (Iconoclasista, 2020, p.3). En la cátedra de Educación Popular tomamos esta herramienta para un primer acercamiento a la noción de territorio y espacio social. En un sentido amplio, se puede decir que “mapear” implica confeccionar un mapa o plasmar una estructura o un sistema en un gráfico similar a un mapa que es una representación ideológica, a través de un mapeo se construyen miradas críticas sobre lo que nos rodea. Por lo tanto, a ese proceso de construcción se lo conoce como mapeo colectivo participativo.

De esta manera, es interesante poder reflexionar sobre nuestro territorio y formar nuevas percepciones. De allí, la importancia de “mapear” de forma colectiva y participativa, ya que la elaboración de mapas sirve para agilizar el trabajo y la reflexión colectiva al momento de pensar nuestro territorio.

El mapeo colectivo es una iniciativa comunitaria, para la elaboración de mapas e historias vinculadas a temáticas territoriales, partiendo de datos recopilados por usuarios, junto al aporte de experiencias y conocimientos, es decir, está pensado como una instancia de construcción colectiva y participación abierta. Por lo tanto, el mapa

puede ser de memoria, de proyecciones futuras, de lo que se tiene o de aquello que falta.

En este trabajo de campo se empleó el mapeo colectivo como una técnica que invita a un diálogo creativo a partir de una invitación a intervenir desde la particular relación del sujeto con su entorno, donde el juego buscaba avanzar hasta lograr recuperar las voces en la lengua materna, kunza y quechua, que aún se practica en los pueblos-nación originarios de los Andes.

Mediante ese instrumento lúdico del mapeo colectivo y participativo, fue posible contactarme con quienes habitan mi espacio y territorio de origen; poder revelar sus potencialidades, recursos y también las problemáticas sentidas por las comunidades del lugar. Todo esto desde un espacio de formación en la cátedra universitaria, en tiempos de pandemia.

Estrategias para la creación del círculo de cultura

La estrategia para avanzar en la creación de círculos de cultura (Freire, 2004) consistió en realizar un taller de mapeo a partir de una primera investigación de la comunidad de San Antonio de los Cobres. Este trabajo previo se llevó a cabo en territorio, a través de charlas informales que dieron como resultado frases y expresiones propias del lugar. En esa instancia se indagó a los habitantes sobre la existencia de algún material de lectura relacionado con la historia de la localidad, escritores de la comunidad, producciones para el turismo, ya que sería útil para la construcción del universo vocabular. A partir del universo vocabular se programó un taller colectivo y participativo, que tenía como finalidad que los vecinos intervengan en el mapeo colectivo para identificar a través de las iconografías las historias y memorias del territorio, objetos culturales (murales, grafitis, cartelería, avisos escritos) y otros asuntos de la vida cotidiana. Este taller estaba enfocado especialmente a la gente mayor de 50 años en su mayoría proveniente de pueblos-nación originarios, hablantes del kunza y quechua que no son escolarizados, que se encuentran en los alrededores de la localidad de San Antonio de los Cobres. Otros recursos que presenté en el desarrollo de los talleres fueron instrumentos musicales propios del lugar como la caja, el siku, la zampoña, las chajchas, la quena. Solicité a los y las participantes que contaran una historia relacionada con su vivencia durante la infancia ya sea dentro del pueblo o en algún paraje. Para ello, se tomó como ejemplo el poema "Infancia" del autor Nicolás Soriano. En cada sesión se dirigió de una forma cordial y sincera en la comunicación oral mediante el idioma natal de la zona tanto el quechua como el kunza.

Sobre la experiencia de formación docente, el dispositivo de la cátedra invitaba a reflexionar las intervenciones desde el momento de entrada al terreno. Eso ayudó a poner en palabras el sentir y pensar en esa actividad. También a revisar el gesto y postura desde las palabras que usamos para referirnos al lugar y a las personas que habitan el territorio mapeado.

Para el análisis utilizamos el material de lectura de la cátedra. En mi caso, tomé en cuenta los textos que referían a las nociones de pueblo, raza/etnicidad, clase social, género, hegemonía, emancipación, espacio social, territorio.

En lo que continúa del trabajo desarrollaré aquellos conceptos y nociones que me permitieron lecturas interpretativas del material recogido en la investigación previa y de los talleres de mapeo.

¿Quién es el Pueblo?

Desde la contribución del texto de Badiou (2014) en sus notas sobre los usos de la palabra “pueblo” tomé aquella que habla del desinterés que muestra el Estado a la “gente del pueblo”. En términos de objetividad lo valora como inexistente a pesar de que se reducen en un mismo contexto, es decir, están aquellos que fueron negados a lo largo de los siglos que son la masa “inexistente”, a la vez está la sociedad con representatividad frente al Estado. Asimismo, Badiou (2014) plantea que las sociedades existentes se autodenominan sociedades “avanzadas” o “democracias” donde el conjunto de accionistas, que son titulares de una parte significativa del capital o de una empresa, goza de permanencia estable, se posicionan como orgánicas frente a una multitud inexistente, que es la gente del pueblo.

Entonces, desde lo que pude observar en el contexto de San Antonio de los Cobres, este “pueblo” está formado por la masa inexistente que son los campesinos pobres y mineros, la sociedad existente que se compone de las empresas mineras y los estados gubernamentales; a su vez los que forman parte de la totalidad compuesta por obreros precarios de albañilería, pequeños empleados de muy bajo rango, intelectuales desclasados y toda una juventud exiliada. Este todo se puede relacionar con el término “pueblo”, aunque no tiene derecho a la contemplación de poseer en términos de objetividad social, económica y estatal, ya que así lo determina el pueblo oficial o el Estado en el actual sistema capitalista.

Por su parte, Wanderley (1993) contribuye con sus aportes a pensar la relación entre el pueblo y no pueblo. Por un lado, el pueblo se refiere a la condición social de una o

varias personas respecto de las demás, la que es poco clara e imprecisa, esto quiere decir ¿son aquellas personas que no tienen recursos, título, posesiones?, ¿son quienes se encuentran constantemente vigente en la oratoria de los discursos político-ideológicos y también a modo de asunto de caridad individual? El pueblo está formado por los grupos de mineros, campesinos, obreros y poblaciones marginales como nuestros pueblos originarios kollas y atacamas. Por el otro lado, el no pueblo, los grupos de personas que se autoreconocen por un alejamiento consciente del pueblo. En San Antonio de los Cobres son esos conjuntos de personas que buscan la legitimidad del acto de poseer o tener de un saber y de un patrón de vida civilizado, occidental. De esta manera, en San Antonio de los Cobres, el no pueblo está representado por los empresarios que mediante la autorización del poder político se dedican a extraer minerales ajenos al desastre ambiental, contando para ello con cuadros profesionales y técnicos especializados para la búsqueda de oro, con intelectuales y profesionales liberales que producen argumentos en función de los intereses del capital y solo ocasionalmente más allá de esos márgenes.

En síntesis, en la localidad de San Antonio de los Cobres, el no pueblo cuando se compromete con el pueblo, es decir, en oficio de intereses que son ocasionales, acontece en tiempo de elecciones, de fiestas patronales y en algún que otro evento. Mientras que las poblaciones en general son nominadas como “pueblo” y mano de obra de las empresas mineras que se encuentran ubicadas en los parajes cercanos de la mencionada localidad, se apoyan y buscan alianzas con los líderes de otros pueblo-nación originarios y órganos representativos como estado, gobierno y municipio, por la defensa del territorio y de las condiciones de vida, que son demandas constantes e históricas en la región de Los Andes.

Interculturalidad y educación comunitaria

Avanzando en esta lectura analítica y tomando como referencia un trabajo reeditado en homenaje a Paulo Freire en su paso del exilio en Chile (1972), destinado a la alfabetización de adultos: “Sugerencias para la alfabetización a 40 años después del Programa de alfabetización de los Trabajadores”, Ana María Alarcón (2014) afirma que el enfoque intercultural se refiere a la consideración de las palabras que surgen del diálogo, la investigación previa y que, desde el diseño de los materiales didácticos, la opción para alfabetizar a jóvenes y adultos es partir de los saberes populares, de la experiencia cotidiana y desde allí ampliar esos horizontes en diálogo con los aportes de la “ciencia” y disciplinas escolares.

De forma paralela, la gente de San Antonio de los Cobres y sus alrededores vive la interculturalidad no solo por afuera de la escuela, sino también en su contexto no local, vinculándose e interactuando más allá de lo establecido por la modernidad con otras provincias y países vecinos como Bolivia o Chile, como lo fue en otros tiempos previos a la colonización. En la actualidad, la vive a través de los medios masivos de comunicación o en los viajes para fiestas patronales y otros encuentros en los que se dialogan y se practican los saberes ancestrales. Estos grupos comunitarios que traspasan los límites de la frontera tanto a nivel provincial como internacional ponen en práctica lo que venimos estudiando en la perspectiva de Educación Popular que *“nadie enseña a nadie, ni nadie se educa solo, todos nos educamos con la mediación del mundo”* (Freire, 1999, p. 86). En ese contexto de diálogo intercultural, las costumbres ancestrales se transmiten mediante la oralidad y los desempeños cotidianos de la vida y la naturaleza.

En un contexto de lenguas y culturas dominantes y subalternas en contacto, fuimos perdiendo vocablos de la lengua kunza, por ejemplo: a la lagartija ya no le decimos *chaltin* y al ratón ya no le decimos *ckilir*, pero es justamente través de ese mismo diálogo, al restablecerse entre los que habitamos el territorio, que lentamente vamos recuperando nuestro idioma.

En la memoria colectiva está presente la conciencia que, si bien ahora es predominante el español, se sabe que “el quechua ha tenido una fuerte influencia en nuestra región, en nuestra cultura y que puede ser revitalizado” (Arjona Acoria, 2019, p.142).

Educación de adultos y opresiones múltiples

Para analizar los hallazgos de nuestros mapeos en los espacios sociales estudiados hemos recurrido al paradigma interseccional³ que invoca el cruce necesario entre categorías clásicas de las ciencias sociales: clase social, raza o etnicidad y género. En este acercamiento, tomé de los aportes de Thompson su explicación de las relaciones de las clases sociales citado en Camarero (2009). Este autor explica que las clases no viven como entidades apartadas unas de otras, sino que al momento de encontrarse comienzan a luchar por sus intereses y dado que conviven dentro de una sociedad

³ El concepto de interseccionalidad fue acuñado en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw en el marco de la discusión de un caso concreto legal, con el objetivo de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense General Motors. En numerosas oportunidades Kimberlé Crenshaw ha aclarado que su aplicación de la interseccionalidad ha sido y continúa siendo contextual y práctica y que su pretensión nunca fue crear una teoría de la opresión general, sino un concepto de uso práctico para analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas.

estructurada en modo determinado, esas estructuras sociales son determinantes para el desarrollo de las relaciones de producción.

En la puna salteña encontramos que la convivencia entre las clases sociales es estructurada y en esa estructura es habitual la explotación no solamente en las minas sino en las relaciones laborales. Los lugareños de esta región aceptan en un principio las reglas y normas que imponen las empresas mineras y el estado gubernamental frente a la “oportunidad” de un ingreso, sin embargo, cuando aquello choca con las pautas de vida del ambiente cultural, el trabajo se convierte en una situación de deterioro para las condiciones de vida de la gente del lugar, a saber:

- La contaminación que se produce en el espacio físico. La explotación minera no tan solo contamina la vegetación que es escasa debido a las características geográficas de la zona, sino que también provoca que los individuos se enfermen.
- El bajo salario y el aumento de los impuestos. Los impuestos que se le aplica al salario son altos y el poco sueldo que le queda es solo para cubrir las necesidades básicas. Por lo tanto, deben buscar otro trabajo para cubrir las necesidades de sus hijos.
- El desgaste físico y mental. Las personas empleadas tienen que irse por meses a trabajar en las empresas mineras o cuando el puesto de trabajo se encuentra dentro del pueblo, el operario tiene que trabajar horas extras. Entonces, el desgaste no es solo físico sino también mental y emocional. Al llevar tanto tiempo lejos del pueblo, sumado a las horas excesivas de trabajo y la incomodidad del lugar, al momento de volver a su hogar, los trabajadores solo quieren descansar y no pueden disfrutar de estar con su familia.

Estas condiciones son la contraparte antagónica del trabajo de los mineros de la puna, quienes, por ser pobres, por ser indígenas, por tener escaso nivel educativo sufren múltiples opresiones.

Ha sido clave para nuestra formación esta perspectiva interseccional, que estaba presente en la pedagogía crítica pero que no teníamos cómo nombrarla y se hacía necesario reflexionar como plantea Visotsky (2014) sobre las *opresiones múltiples* que operan en estos procesos: la clase, el racismo, el patriarcado, la nacionalidad, entre otras opresiones.

El territorio como espacio de lucha por el poder y la hegemonía

En este punto del análisis es importante relacionar la noción de pueblo y de nación con la de “territorio”. En “El territorio como categoría para la praxis en educación” Jessica

Visotsky (2014) afirma que, en términos históricos, la primera imagen que se tiene, cuando hablamos de territorio, es la de los territorios nacionales pero, profundizando, el territorio es donde los grupos humanos reproducen sus modos de producción social y donde se desarrollan las actividades sociales, económicas, políticas y culturales. Es decir, el territorio también se define, se configura desde los sentidos y proyecciones colectivas que en concreto acontecen en cada espacio social.

Desde esa línea conceptual, la gestión de territorios consiste en el control que se tiene en los espacios sociales a partir de las instituciones, en los que acontecen luchas y conflictos de instituciones y grupos por la disputa del poder. Recurrimos nuevamente a los aportes de la sociología para entender la supremacía y/o hegemonía de los grupos de poder: la hegemonía es la dominación ejercida desde un sector de la sociedad no por coerción sino por el convencimiento de los dominados, encontramos en la obra de Gramsci (en Visotsky, 2014) que la noción de hegemonía se relaciona con la mirada que una persona tiene de las experiencias cotidianas y su perspectiva en vinculación a la generalidad de la vida, es decir, a la captación definida que cada sujeto construye sobre sí mismo y sobre el mundo.

En el contexto observado notamos que se reprime a los pueblos originarios mediante leyes, normas impuestas por el estado y el gobierno provincial quienes moldean a estos sujetos tanto física como moralmente a través de las diferentes instituciones del Estado argentino. Un ejemplo que ilustra esta situación:

La escuela pública también llevó adelante distintas estrategias para intentar borrar la cultura. Una de ellas fue corregir nuestra manera de hablar. Dentro de las comunidades andinas atacameñas utilizábamos corrientemente palabras que provenían del kunza o del quechua. Pero para la escuela usar esas palabras era considerado hablar mal. Era visto como un lenguaje vulgar. Recuerdo que nosotros le decíamos *ch' umpi* al marrón. Entonces la maestra te pegaba o te tiraba de la oreja mientras te corregía diciéndote «No se dice *ch' umpi*, se dice ¡MA-RRÓN!». O en el caso de la palabra *kari* o *qari* que significa gris en nuestra cultura. En la escuela no podías decir *lana kari* o *color qari*, sino gris o grisáceo. Esta forma de persecución constante en el uso del lenguaje llevó a que uno se sintiese avergonzado de su propia lengua. La lengua materna que uno practicaba de forma natural, que aprendíamos en forma natural en la vida comunitaria, era considerada por el Estado un hablar vulgar e incorrecto, lo que produjo a larga, un sentimiento de vergüenza y un proceso de ocultamiento. Hasta en la actualidad, yo en el ámbito urbano hablo de una forma, mientras que en el contexto rural hablé de otra manera. (Arjona Acoria, 2019, pp. 138-139)

Este trabajo de mapeo colectivo participativo en la puna, nos anima a recuperar voces propias del territorio para pensar los materiales didácticos para la educación de adultos.

Clase social, experiencia de clase y conciencia de clase

Avanzando en esta lectura analítica de los hallazgos del mapeo y tomando los aportes de Hernán Camarero (2009) se abrió la posibilidad de una revalorización plena del papel de la subjetividad en el proceso de construcción o reconstrucción de la noción de clases social, experiencia de clase y conciencia de clase. El rescate de facetas como la voluntad, la cultura y la autoconstrucción al momento de definir las clases sociales, se entiende como la acción del sujeto por adueñarse comprensivamente de los contenidos de las experiencias vividas por parte de trabajadores y trabajadoras. Esto es importantísimo en el ámbito de las relaciones sociales y llega a ser el punto último hasta donde llega la experiencia, porque influye en el fortalecimiento de la identidad de las personas a través de la totalidad de las circunstancias que han vivido y aun cuando se encuentren en procesos coloniales, resultan imprescindibles para un trabajo de liberación.

Clase social y raza

En el contexto de la puna de San Antonio de los Cobres, la conciencia de clase y las experiencias de clase están atravesadas por una categoría “otra” que es la de raza/etnicidad. Para avanzar en este análisis interseccional, las investigaciones de Graciela Hernández (2012) resultaron de referencia para considerar cómo el concepto de “raza”, cuando se trata de poblaciones originarias se encuentra, en el lenguaje social, suavizado en el trato coloquial y sustituido por “etnia”, término o designación que aportó la antropología que ha designado a los pueblos indígenas como “etnias”, sin embargo, retirar del lenguaje la designación de raza, no hace que deje de existir el racismo en las formas de producción y reproducción social, y más específicamente en esta zona de Los Andes, el racismo indio (Hernández, 2012).

Este modelo de opresión que se da en la sociedad no actúa de forma independiente, sino con otros modos de opresión, en este caso con la forma de creencias y espiritualidad de las poblaciones (discriminación religiosa), lo que genera un sistema de opresiones múltiples como da cuenta el siguiente testimonio:

Por muchos años sufrimos una constante persecución por parte del Estado, el cual intentó evitar que conservásemos nuestra cultura. Por aquellos años, incluso recuerdo que, hasta fines de la década de 1980, celebrar la Pachamama, o Paata Hoyri como le decimos nosotros en la lengua Kunza, la lengua ancestral del Pueblo Nación Atacama, era penalizado. Tanto la policía como la gendarmería consideraban a esta ceremonia como un ámbito de bebida y, por lo tanto, una contravención al orden público, por lo que llegaban durante la celebración de la Pachamama cuando la gente estaba reunida y arrestaban los allí presentes. Debido

a esto, en ese tiempo esta ceremonia se realizaba en horas nocturnas, generalmente después de la medianoche, y se evitaba hacer demasiado ruido, o poner música demasiado fuerte, para así no llamar la atención. Hasta hace no mucho año atrás, el Estado no consideraba a la Pachamama como una ceremonia sagrada de una profunda espiritualidad, sino que buscaba penalizarla por considerarla una forma de delinquir o una ceremonia de bebida juego. (Arjona Acoria, 2019, p.138)

Para entender las luchas del pueblo volvemos a la noción de experiencia de clase (Camarero, 2009) ya que con esas experiencias se van desarrollando conjuntamente las maneras de oposición, resistencia y levantamiento; estas maneras no brotan como reflejo mecánico de la explotación sino que se van consolidando en el tiempo; creando alternativas sobre la base de elementos culturales particulares de cada sociedad. La memoria de lucha y la experiencia recolectada por los sujetos en estos procesos toman una forma y práctica propia; consecuentemente la hegemonía y la dominación son relacionales y se transmiten en el contexto activo de las prácticas sociales entre grupos desiguales y contrapuestos.

Desde ese marco conceptual, los pobladores de los Andes tienen memoria de lucha, que es al día de hoy una fortaleza, aun cuando esas memorias registran situaciones dolorosas:

Concluye este pequeño relato en agradecimiento a los héroes de la proeza de 1946, cuando 174 originarios de la provincia de Salta y Jujuy marcharon a lomo de burro y mula durante 105 días por el reclamo de los territorios a fin de entrevistarse con el presidente Juan Domingo Perón; y sin olvidar a los luchadores actuales que partieron con el sueño de que los territorios sean comunitarios y pertenezcan a futuras generaciones, como ser el hermano José Martínez (Tata Mismina, Unquillar), Mercedes Casimiro, Eulogio, Carlos y Tomasa Casimiro (Corralitos), Víctor Martínez Marcelino Martínez y el abuelo Cato (Urcuro), Eliberta Fabián (Raíces Andinas), José Arjona, Felipe y Modesta Martínez y Secundino Arjona (Matancilla). Y los hombres y mujeres que marcan huella y siguen en pie de lucha: Juan Cancio Casimiro, Eumelia Casimiro y José Lorenzo Casimiro (Corralitos), Eulalia Arjona, Patricio Arjona y Benito Martínez (Matancillas), y Guillermina Acoria y Beatriz Fabián (Raíces Andinas). (Comunidad Likan Antay Corralitos, 2019, p.154)

Estamos aquí en presencia de un pueblo con memorias de lucha por el derecho ancestral a la tierra y con formas de organización comunitarias que trascienden sus fronteras locales.

Las memorias del territorio en el espacio físico, diseñado y vivido

Los aportes de Damonte (2011) sobre el territorio y el convencimiento de asistencia del derecho para quienes lo habitan, invita a considerar el espacio social de la zona de

estudio desde sus tres dimensiones: como espacio físico, como espacio diseñado y como espacio vivido.

El espacio físico

Se puede observar que la zona rural de San Antonio de los Cobres es un espacio físico en donde se concentran grupos humanos que realizan actividades sociales económicas, políticas y culturales. Estas actividades son proyecciones colectivas, son intervenidas por las luchas y conflictos que se dan con el Estado. El caso de las comunidades originarias atacameñas tiene estrecha relación con el norte de Chile, ya que antes de la colonización y de que el continente americano esté establecido por el dominio político, cultural europeo y cada estado comenzara a limitar imaginariamente sus fronteras, la comunidad atacameña ocupaba lo que actualmente es el norte de Chile, el sureste de Bolivia y el noroeste de Argentina. En la actualidad, hasta antes de que se diera el contexto de la pandemia, se continuaba practicando la tradición del trueque, pero el Estado tanto de Chile como de Argentina, ejerciendo su poder de dominación a través de la normalización de la frontera, impidieron que continuara la práctica a pesar de ser el intercambio de materia prima una tradición milenaria.

El espacio diseñado

El espacio social tal como explica Damonte (2011) está compuesto por una superposición de producciones territoriales, que en este mapeo pueden entenderse como las distintas formas que tienen los sujetos de habitar un espacio determinado. Por ejemplo: como los pequeños productores de San Antonio de los Cobres eligen la periferia para diseñar su hábitat, ya que incluye un diseño que abarca espacio para sus animales domésticos y la huerta para el consumo familiar. Entonces, distintas formas de vivir implican distintas formas de diseñar el espacio.

De este modo el territorio establecido “oficialmente” sería un espacio social cuyo diseño y límites han logrado poder hegemónico, mientras el diseño territorial contra-hegemónico sería una construcción propia de los habitantes del lugar. Por ejemplo: cuando los habitantes que se dedican a la ganadería y agricultura se ven obligados a vivir en la periferia, alejados de la vida urbana del pueblo.

El espacio vivido

Finalmente entendemos que el espacio social es un entrecruce entre el espacio físico y el diseñado que conduce a las formas de vivir en el territorio que desarrollan las personas. En el contexto andino de la puna salteña, la concepción del territorio y de la propiedad es compleja, como explicamos anteriormente, porque el vínculo de la familia con el espacio se extiende más allá de las fronteras de la vivienda o del poblado principal, debido a que cada familia tiene un paraje cercano al pueblo en donde cría el ganado y el cultivo.

Las comunidades campesinas viven en un espacio en relación estrecha con la naturaleza y sus necesidades de supervivencia. De ese modo, el espacio vivido se extiende hasta los cerros, los cursos de ríos y arroyos para obtener los recursos como la miel, la pastura, la leña y la provisión de agua para sus cultivos, etc.

Hallazgos de la investigación acción participativa

A partir de este punto recuperamos y compartimos los avances de Investigación acción participativa. Retomando aportes de Fals Borda (1970) tomamos en cuenta la entrada de las voces, el saber interactuar y saber organizarse, el saber reconocer y saber aprender de los otros, reconocer desde el intercambio y la participación del poder popular en el proceso de mapeo.

La entrada de las voces

El encargado de la biblioteca del colegio secundario, que lleva trabajando 11 años en dicho establecimiento, pudo aportar información acerca de cómo surgió la biblioteca y en qué condiciones. No obstante, la encargada del CIC no tenía conocimiento respecto de en qué año surgió y las condiciones de su funcionamiento. Por último, la delegada del Mercado Artesanal, tenía una idea general acerca del surgimiento del establecimiento.

Estas instituciones se relacionan entre sí por el hecho de que dependen del estado nacional y del municipio, lo que las diferencia es el grado de apropiación que se tiene de las historias y memorias de esos espacios sociales.

El saber interactuar y saber organizarse

La biblioteca popular de San Antonio de los Cobres no contaba con un responsable para atender el establecimiento, así surgió la necesidad de reorganizar el trabajo de campo y los talleres de mapeo en otra institución. Como resultado del mapeo encontré

que existía una biblioteca en el Colegio Secundario Sagrado Corazón de Jesús N° 5025, de modo que el trabajo de indagación se hizo en esta biblioteca. Por estar atravesando un tiempo de distanciamiento social en contexto de pandemia gestioné un espacio en el Mercado Artesanal a fines de disponer de un espacio de encuentro con los adultos mayores, objetivo de mi trabajo de campo.

Hubo una buena disposición por parte de los/as encargados de dichos establecimientos tanto en querer brindar información específica, como a su vez, su opinión con respecto a lo socio-cultural del contexto.

El saber reconocer y el saber aprender de los otros

Falds Borda (1970) nos plantea que todo educador popular tiene que poder saber reconocerse y a la vez saber aprender de los otros. Cuando realicé la entrevista a la encargada del C.I.C., comentó que antes de ocuparse de este espacio estaba trabajando en otro sector de la Municipalidad, y con esa respuesta se disculpó de no poder dar detalle del C.I.C. de cuándo se fundó y cómo es su organización, sin embargo, fue capaz de dar cuenta de las necesidades y problemáticas que tiene la comunidad en particular del sector de adolescentes.

A partir de las entrevistas, comienzo a registrar que los encargados de dichas instituciones tienen esas características típicas de un poblamiento rural que señala Fals Borda (1970) “de reserva, de ausencia de la sociabilidad” confirmando en la práctica que estos pobladores de San Antonio de los Cobres también daban respuestas cortas, precisas, acotadas a lo que se les preguntaba. Sin embargo, también pude aprender que, en espacios des-contracturados, estas características de los sujetos se rompen en eventos propios de la comunidad donde se muestran expansivos y sociales o cuando surgen circunstancias que afectan de manera negativa a la comunidad. Son claramente capaces de organizarse y reclamar, por ejemplo, la problemática del agua.

Los eventos donde aparecen formas más expansivas o de sociabilidad entre ellos son los rituales que se organizan en agosto en la ceremonia a la Pachamama; también a fines de octubre y en los primeros días de noviembre en la ceremonia del día de las almas. Igualmente se muestran diligentes en otros eventos religiosos como las fiestas patronales que organiza cada barrio y el 13 de junio, en la fiesta Patronal en honor a San Antonio de Padua, eventos sociales que involucran al pueblo en su totalidad. Con respecto a las circunstancias negativas, no son tan frecuentes como los eventos sociales, pero en algunos casos se normalizan las situaciones problemáticas, la capacidad organizativa está siempre viva en el común de la gente.

Acerca de los saberes de la comunidad en el territorio mapeado

Las técnicas de indagación previa, la problematización y finalmente el taller de mapeo colectivo y participativo resultaron propicias para disponer de un cuadro descriptivo no solo de los sujetos destinatarios de los materiales para la alfabetización de adultos que movilizaron este trabajo de campo, sino también de los pobladores y sus formas de vida. A continuación, se presentan algunas de esas características.

La falta de educación de la gente

Esta expresión que es común en la provincia de Salta cada vez que se hace referencia a población rural y pueblos indígenas, en esta ocasión también se hace visible, pero se descubre junto a los aportes de Judith Kalman (2002) que la educación en las poblaciones marginadas tiene que ser ampliada para que el educador pueda comprender su presencia e inserción en los sectores populares, en especial cómo se usa la lengua escrita en los diferentes espacios sociales.

Es importante tener presente que el objetivo de leer y escribir, en las poblaciones rurales y en pueblos indígenas, va a consistir en la interacción con otros usuarios de la lengua escrita. Se parte del principio que para que se construya el conocimiento nuevo se debe tener como base el conocimiento existente; lo que cada uno ya tiene incorporado y compartido para luego introducir nuevos conocimientos que le permita al educando un puente para aprender.

En el caso de la comunidad originaria Atacama no está reconocida a nivel educativo en la consideración de su lengua y cultura. Esto dio origen a pequeñas iniciativas para plasmar en escritos la lengua originaria y dictar cursos de la lengua Kunza organizada por la misma comunidad, permitiendo la participación de diferentes expertos para la tarea de formalización de la lengua y su gramática. En la imagen 1 se puede observar la difusión de una de esas acciones.

Imagen 1

Folleto: Curso de lengua ckunza y cultura likan antay

CURSO DE LENGUA CKUNZA Y CULTURA LIKAN ANTAY
NIVEL I
AÑO 2020

Inscripciones en :
www.wilsonreyesaraya.com

Cursos Gratuitos – Postulaciones Abiertas

Modalidad: Virtual Sincrónico
Duración: 50 horas
Horario: Martes y Viernes desde las 18:00 a 20:00.
Inicio de clases: Viernes 2 de octubre.
Requisitos de postulación:
De preferencia ser del pueblo atacameño likan antay.

Postulaciones hasta el 30 de Septiembre



INFORMACIÓN
Teléfonos: +56998207203
Página web: www.wilsonreyesaraya.com

Los aportes de la investigación sobre cultura escrita nos hicieron advertir que alfabetizar abarca mucho más que la acción de realizar trazos e involucra procesos que se entrecruzan e inciden en la producción cultural de manera simultánea. En palabras de Kalman (2002) esos procesos son *"la cultura de leer y escribir; la cultura que lee y escribe y la cultura que se produce al leer y escribir"*.

Brevemente desarrollo esos ángulos para advertir la complejidad de esta tarea de los educadores populares que se involucran en tareas de alfabetización.

La cultura de leer y escribir

Desde este ángulo, "ser alfabetizado" significa que tiene un grado obtenido en el proceso de aprender a leer y escribir o que al menos está ubicado en etapas iniciales del aprendizaje como persona letrada. Por otro lado, se encuentra relacionada con el primer sentido de la cultura escrita que se utiliza para la expresión, para el registro, para el aprendizaje, para la reflexión, para la comunicación, para la diversión, etc. Tiene una potencialidad que se expande, pero para apropiarse de la cultura escrita es importante interactuar con lectores y escritores, participar en eventos de lectura y escritura con diversos propósitos.

Por ejemplo, en este contexto, los adolescentes, jóvenes y niños están escolarizados y tienen acceso a internet en espacios institucionales, pero no en sus hogares. La pandemia fortaleció a este grupo etario en el manejo de dispositivos y obligó a recurrir a la modalidad virtual para asistir a las clases. La dificultad es que estos medios son tan hegemónicos que no se adecuan a su realidad cultural y lingüística, tal como puede observarse en la imagen 2: Aviso de vacunación a la población con mascotas.

Imagen 2

Aviso de vacunación a la población con mascotas



La cultura que lee y escribe

La lengua escrita es múltiple en uso, forma, función y propósitos. Es por ello, que la lectura y escritura se deben adecuar a las múltiples maneras que se dan en el contexto, el propósito y la elección discursiva. Vemos en las publicaciones en redes sociales que las expresiones e imágenes no se relacionan con el contexto, dando la sensación al receptor de sentirse ajeno o desorientado. Lo mismo acontece con la publicidad en papel en cuanto a la escritura, porque la gente mayor tiene aún la mezcla de quechua-castellano o kunza-castellano. Entonces esto trae problemáticas inhibitorias al querer comunicarse o gestionar un trámite, por lo tanto, deben recurrir a algún familiar que esté escolarizado y que pueda operar como traductor.

Imagen 3

Comunicado



El proceso donde predomina una cultura que se lee y escribe tiene influencia en las relaciones sociales y afecta las relaciones sociales entre los grupos.

La cultura que se produce al leer y escribir

En un proyecto alfabetizador es importante tener en cuenta el contexto al momento de tomar la decisión de enseñar a escribir. También el sentido que se le da a la lectura va a depender del contexto, ya que son actividades sociales que se originan en situaciones discursivas concretas. Por eso, en nuestra propuesta entendimos que la alfabetización es social ya que se va construyendo de acuerdo a la historia que surge en situaciones específicas y con propósitos comunicativos.

Tomamos como referencia el poema Infancia, de Nicolás Soriano. En este poema el autor expresa la vivencia y sentires de la niñez en la zona andina que forma parte de imágenes propias del contexto de esta región.

Con esta descripción y aportes teóricos podemos relativizar esa expresión de “falta de educación de la gente”, planteando que la educación en San Antonio de los Cobres es

proporcional a la decisión de las políticas monolingües y mono culturales de la educación ese territorio.

Deficiente alimentación

La población sufre de deficiencia alimenticia debido a 1) la sequía del año 2020, muchas familias tienen como primer sustento su ganado de llamas u ovejas, 2) la contaminación que generan las empresas mineras allí instaladas y el basurero a cielo abierto que se encuentra cercano al pueblo y 3) el agua del río que lleva el mismo nombre del pueblo y que está contaminada con arsénico.

Descuido personal

El descuido personal va acompañado de la deficiencia alimenticia, porque todas las problemáticas que se mencionaron anteriormente provocan en las personas serios problemas de salud, por ejemplo, dolor de cabeza constante. Es por ello, que los pobladores no toman el agua de la grifería, sino que la compran o traen de algún paraje cercano. En algunos casos, cuando el hospital no resuelve los problemas de salud, los pobladores que consiguen recursos viajan a la capital con el fin de atenderse.

Degradación moral y política

En lo político, la localidad de San Antonio de los Cobres es un contexto colonizado que ha ido adquiriendo y variando formas pre-capitalistas. Si bien hay dos comunidades originarias (atacama y kollas) que conviven ocupando todo el espacio, lo que se observa en el presente es que quienes se desplazan como dueños del territorio son colonos, extranjeros y empresarios mineros. Mientras que los antiguos dueños de la tierra se mueven en gesto de pedir permiso. Es hacia las personas pertenecientes a los pueblos originarios kollas y Atacamas a quienes destinaremos el diseño de los materiales didácticos para la alfabetización.

Por un lado, está la situación de la comunidad kolla que permitió a las empresas internacionales mineras explotar sus tierras para que extraigan el mineral y estos les permitieron asentarse en su territorio a cambio de que sus habitantes reciban trabajo. Este intercambio por salario es antiguo en la historia de los pueblos originarios. Fals Borda (1970) data que, desde las primeras leyes de Indias, han existido estos reportes que consisten en el pago de salario en dinero por el trabajo realizado por los indígenas concertados en las empresas colonizadoras de países europeos en América. En la

actualidad, es una forma de subsistir, ya que viven en una zona poco favorable y también dependen de la ganadería de llamas u ovejas.

Por otro lado, está la comunidad Atacama que se extiende hasta la zona puneña de la provincia de Jujuy en cuanto lo que es el territorio argentino. Esta comunidad no acepta el asentamiento de empresas mineras; por el contrario, continúa la resistencia y lucha para que no se asienten dentro del territorio que ocupan. Reclaman su derecho a la consulta prevista en acuerdos internacionales y la jurisprudencia local, no tan solo por la contaminación e impacto ambiental que dejan estas empresas, sino también del turismo. Un caso concreto es el de las Salinas Grandes que ocupan parte de Jujuy y Salta, que afecta de manera negativa no solo a quienes viven de la cosecha de sal. El pequeño productor ve que su ambiente y relación con el mundo está afectado de manera negativa, ya que quienes viven en esta zona, no tan solo venden sal y sus productos artesanales, sino que también son un producto para el turismo extranjero. A su vez, son captados por capitales privados que vienen con la intención de explorar para asentarse y poner algún negocio de rentabilidad asegurada con acuerdos políticos, donde los lugareños quedan excluidos, como el tren de las nubes y las empresas de turismo. Tales ejemplos, de dichas políticas que no dejan ningún beneficio para el pueblo, dejan ver que el gobierno provincial y municipal sigue sometiendo al pueblo a leyes capitalistas de precio y mercado; la concentración de la propiedad y el monopolio de los recursos.

El litio y la pregunta por el ambiente

Referirse a este contexto de la puna en los Andes implica hablar de Educación ambiental, ya que esta problemática también lleva a informar sobre la consecuencia de la extracción del litio ¿saben de donde proviene la fuente de la batería del celular, la notebook o netbook?

Para que esa tecnología llegue a manos de la gente, estos aparatos necesitan de un líquido que se encuentra debajo de las Salinas Grandes: el litio. Una vez que se lo extrae, el lugar queda deshecho, una forma más específica de describir: es un barro inservible que contamina y no permite la posibilidad de practicar la cosecha de sal.

Resultados. Universo vocabular, palabras generadoras e investigación temática

Se realizó una investigación temática que dio por resultado la conformación de un universo vocabular (Freire, 2004; Brandão Rodrigues, 1977) con palabras generadoras portadoras de sentidos y significados para el territorio mapeado. Ellas son:

- mineros de la puna
- contaminación
- explotación
- salarios
- comunidades originarias
- múltiples opresiones
- intereses
- lucha

La investigación temática como metodología de trabajo es imprescindible para conocer operativamente el territorio y para elaborar el material didáctico considerando los temas que emergen de los propios sujetos que lo habitan.

En el contexto de San Antonio de los Cobres, a pesar de su enorme potencial, la escasez en el desarrollo económico trae como consecuencia la migración de sus pobladores sobre todo de los más jóvenes. Otra repercusión es que no se resuelven las necesidades básicas vinculadas a la alimentación y a la problemática de la contaminación del agua contaminada con arsénico.

En lo socio-cultural la gente puneña que ocupa este espacio tiene una fuerte relación con costumbres ancestrales. Las comunidades originarias Atacama y Kollas son la población mayoritaria y aunque la gente no se identifica como proveniente de dichas comunidades originarias, esas costumbres están en la vida cotidiana y en los grupos que sí se identifican, son personas que heredaron la lucha por su territorio.

Punto de partida: la lectura de la realidad

En cuanto al ámbito educativo, esta zona aparece como “una localidad colonizada” donde las comunidades originarias kolla y atacama no tienen un lugar en las representaciones del espacio social y resultó llamativo que los autores locales sean escasos en la Biblioteca del colegio. El bibliotecario, ante la pregunta por bibliografía de autores locales, dijo “es prácticamente nulo encontrar materiales relacionado con lo socio-cultural como, por ejemplo, las coplas carnavaleras”. También la encargada del CIC expresó que “no hay demanda por parte de los pobladores, generalmente en este espacio vienen más jóvenes que adultos, pero el que quiera dar un taller acerca de coplas, serán abiertas las puertas”. Finalmente, la Secretaria de turismo municipal que está a cargo del Mercado Artesanal, sostuvo que “hay capacitaciones sobre lecto-escritura que están relacionadas con lo socio-cultural a cargo del gobierno provincial, pero son de modalidad virtual y la gente no llega a participar”.

Los talleres: organización y selección del lugar de encuentro

Se eligió el Mercado Artesanal como el espacio adecuado para el encuentro y realización del taller, ya que brinda un lugar para realizar cursos, capacitaciones, talleres a los artesanos que mayormente viven del turismo y trabajan vendiendo sus productos artesanales. Este espacio, más des-estructurado, se adaptaba a las necesidades del taller de mapeo y contaba con los recursos suficientes para realizar el trabajo con el grupo. En el lugar se había planificado hacer proyecciones de diapositivas y requería energía eléctrica que otros espacios no tienen. Por otra parte, como coordinadora veía posible el trabajo con material diverso: afiches, carteles, tijeras, lápices de colores, etc.

La construcción del material con las palabras generadoras

Un paso esencial en esta metodología freireana es la construcción del material. Los dibujos que se presentaran como escenas motivadoras para iniciar este trabajo y que van a ser presentados al grupo en carteles o diapositivas, fueron elaboradas de acuerdo a la investigación previa.

Para ello resultó oportuno el trabajo de problematización a la luz de los aportes conceptuales de la cátedra y que dieron por resultado un universo vocabular con las palabras generadoras, palabras cargadas de significados de las historias y memorias del territorio y de quienes lo habitan.

Siguiendo el método de Paulo Freire descrito en el texto de Rodrigues Brandão (1977) es importante que los materiales tengan ciertas características para una propuesta de alfabetización y que resumo en las siguientes:

- a) sencillez suficiente para ser comprendidos por todos los participantes: la primera imagen o dibujo que se utilice como escena motivadora debe ser algo que sea de fácil reconocimiento, en nuestro caso fue una imagen que se encuentra en diferentes puntos del pueblo y en parajes cercanos: un campesino, las llamas y otras que iremos presentando más adelante.
- b) adaptables a la cultura del grupo: estas imágenes o dibujos se apoyan en la cultura de dicho ámbito y reflejan las actividades que realizan en la cotidianeidad como, en nuestro caso, optamos por el cultivo de la quinua, la cría de la llama, el trabajo con la arcilla entre otras.
- c) ser verdaderamente motivadores: estas imágenes llegan a ser motivadoras desde varios sentidos, porque se tuvo en cuenta a los destinatarios, adultos

mayores de 50 años, se buscó que plasmen los conocimientos de las costumbres que realizan en la cotidianeidad, por ejemplo, la tematización de la Pachamama.

d) adecuados al contenido que se debe analizar frente a él: se trata de materiales para alfabetizar a adultos, por tanto, el contenido debe ser cercano a los adultos no escolarizados pero conocedores de su contexto.

Estos rasgos, pensados según el contexto, tienen la potencialidad de permitir a los sujetos familiarizarse y tener una mirada más cercana con respecto a la función y el valor de la lecto-escritura inicial.

Estas recomendaciones para la construcción del material de trabajo fue un gran aporte de la pedagogía de Paulo Freire que Rodrigues Brandão (1977) sistematizó para la educación de adultos y que en este contexto de Los Andes me propuse como objetivo de aprendizaje y de formación.

Motivación y función del coordinador

Durante el trabajo de campo e investigación previa escuchamos al referente del lugar decir que “los pobladores no solicitan capacitación sobre de lecto-escritura”, “la gente no tiene interés en la capacitación con respecto a la lecto-escritura, se interesa generalmente por la capacitación de gastronomía, ventas y atención al público” (Entrevista a Encargada de la Secretaría de Turismo, San Antonio de los Cobres)

Este dato operó como una alerta de la situación de inicio para el proyecto de alfabetización en San Antonio de los Cobres y motivó para avanzar en la producción del material didáctico contextualizado, consciente del desafío que implicaría en relación a los intereses y objetivos de los adultos mayores de ese lugar.

En referencia a la metodología freireana, da gran valor al momento previo a la acción educativa (Rodrigues Brandão,1977), prepararse y objetivar la función del coordinador, ensayar las técnicas y dinámicas de grupo que usará, tomar en cuenta lo que las personas de la comunidad hacen y lo que desean.

Siguiendo la propuesta, en esta experiencia en los Andes, traté de que las personas de la comunidad originaria *atacama* y *kollas* u otros grupos sociales reflexionen colectivamente sobre una serie de problemas básicos que están relacionados al concepto antropológico de cultura. La finalidad del momento motivador es constituirse para los participantes en un momento único, relevante de una tarea crítica, de descubrimiento de elementos básicos acerca de sí mismo, del hombre puneño, la

cultura oficial, culturas ancestrales; confrontar el trabajo en la ciudad con el trabajo en la cosecha de quinua y papa; la ganadería de caprino, ovino, camélidos sudamericanos y cerámica. Esto en palabras de Paulo Freire es un proceso concienciador que permite que cada participante que tiene diferentes aportes, descubra y aporte al entendimiento del tema, cada cual en su nivel.

Para una mayor motivación opté por sumar la participación de otros actores. Me parecía relevante que sean escritores del ámbito local, que puedan ser referentes para motivar despertando, indirectamente, el interés por leer y escribir. Tal es el caso de esta escritora Cirila Taritolay que canta coplas carnavaleras, autóctona del pueblo, que pudo publicar un libro de coplas en el año 2014 y, a su vez, tuvo la oportunidad de participar en el famoso Festival de Cosquín (Córdoba, Argentina) en el año 2017. Conocida en el pueblo por la propaganda publicitaria.

Considerando que la población es cercana a expresiones musicales propias, consideré importante invitar a los asistentes para que llevaran sus instrumentos musicales como la caja, el siku, zampoña, chajchas, quena y otros. Estos instrumentos fueron un medio que los participantes usaron para expresar sus vivencias, ya que los habitantes de esta zona tienen la costumbre de contar sus historias mediante coplas. El taller se abrió con la lectura del poema "Infancia" de Nicolás Soriano.

Infancia

Clarito me acuerdo
Cuando era changuito,
Arriando mis llamas,
Alzao mi chivito.

Con la sogá al cuello,
A traer leña iba,
Silbando, silbando,
Por el cuesta arriba.

Tardelao volvía,
Me esperaba mama
Con mate cocido,
Con mote y cuajada.

Pasaban mis días
Toditos iguales,
Corriendo en las vegas
Y por los manantiales.

Un día de tarde
Me llama mi agüela,
Me dice: '¡Sos grande!
Tenís que ir a la escuela'.

Y un día me han traído
Pa'l pueblo,

Rumbiando, rumbiando,
Por medio los cerros.

Cansau y con hambre,
Llegamos de noche,
A una capillita
Allá en Arcarzoque.

Mi pagri y mi magri
Llorando rezaban,
Pa'que la Virgen
Me ayudara.

Y un lunes temprano
Me han traído pa'la escuela,
Llorando, llorando,
Me ha dejao mi agüela.

¡Cuasito me asusto
Al ver tanto chicos!
Tuititos de blanco,
Yo pobre, oquisito.

Los chicos gritaban
Saliendo al recreo,
Yo prendió de la maistra,
Me volvía pa'dentro.

Han pasao tantos años
Desde la vez primera,
¡La pucha, qué lindo
Jue izar mi bandera!

Ahura ya viejito,
De tuito me acuerdo,
Y de cuando en cuando...
Me vuelvo pa'l cerro.

El material didáctico para la alfabetización de adultos en Los Andes

En las páginas que siguen voy a presentar las imágenes creadas a partir del mapeo, del taller participativo, con las preguntas que el coordinador podría realizar al círculo de cultura. Con este material didáctico realizado en una primera oportunidad para aprobar una materia optativa en la carrera de Ciencia de la Educación, en esta ocasión se presenta como un aporte para aquellos educadores que quieran actualizar la metodología de Paulo Freire para su tarea de alfabetización de jóvenes y adultos.

Escena 1: La persona frente al mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura

Tema de debate: mundo de la naturaleza y mundo de la cultura, diferencias entre lo que el individuo encuentra en el mundo y lo que él crea.

Imagen 4

Mundo de la naturaleza y mundo de la cultura



Fuente: Diario El Tribuno, 10 de mayo de 2015

Preguntas simples tales como: ¿Qué están cosechando? ¿Quiénes cosechan? ¿Cuándo lo hacen? ¿Por qué lo hacen? ¿Cómo lo hacen? ¿Por qué la persona transforma la naturaleza? ¿Cómo hace la cultura? ¿Por qué hace la cultura? ¿Cómo se produce la naturaleza? ¿Cómo el hombre conserva la cultura? ¿Cómo la reproduce? ¿Cuál es la diferencia?

Lo que importaba era promover, en los participantes, una lectura de su realidad que diera a lugar a la necesidad de escribir acerca de ella, iniciando así el proceso de alfabetización.

Escena 2: Una persona proveniente de una comunidad originaria que realiza actividades de ganadería

Tema de debate: Grados de cultura (inicio de consideraciones sobre el problema).
Creaciones más sencillas y menos elaboradas.

Imagen 5

Comunidad originaria que realiza actividades de ganadería



Fuente: sitio Alamy: <https://www.alamy.es/imagenes/woman-with-llamas.html?sortBy=relevant>

Preguntas simples tales como: ¿Qué significa provenir de una comunidad originaria? ¿Cómo se llama esta actividad? ¿Qué es una llama? ¿Por qué la persona de la zona de la puna mata a la llama? ¿Con qué lo hace? ¿Qué cosas benefician a la persona que realiza el pastoreo de llamas? ¿Qué se puede extraer de la llama? ¿Aquellas cosas que son extraídas de la llama forman parte de la cultura?

Escena 3: Un cazador cazando con su rifle

Tema de debate: Grados de cultura (inicio de consideraciones sobre el problema).
Creaciones más sencillas y menos elaboradas (Freire, 2004, p.130).

Imagen 6

Un cazador cazando con su rifle



Fuente: ecologiaverde.com

Imagen 7

Guanacos



Fuente: Mongabay Latam (es.mongabay.com)

Imagen 8

Guanacos



Fuente: Elfederal.com.ar

Preguntas: ¿Qué diferencia hay entre el originario y el cazador? ¿Por qué son diferentes? ¿Qué significado tiene para ustedes la vicuña? ¿Cómo se llama la actividad que realizan las comunidades originarias? ¿En qué consiste dicha actividad? ¿Con qué instrumento caza el cazador? ¿Qué instrumento utiliza el originario para realizar esta costumbre ancestral? ¿Por qué? ¿Qué diferencia hay uno de otro?

Dato curioso: en la región de la puna salteña, las comunidades originarias practicaban la tradicional esquila de vicuñas. El 10/08/93 se sanciona la Ley Provincial N° 7913 que

prohíbe la caza, tenencia de vicuñas, la comercialización de sus productos y subproductos. Se actualiza el 31/07/15 como Ley N° 6709. Actualmente las comunidades originarias que aún practican dicha tradición están ubicadas en las provincias de Jujuy y Catamarca.

Escena 4: Un puma cazando a un guanaco

Tema de debate: Grados de cultura (continuación). Diferencia entre el hombre y los animales desde el punto de vista de la cultura. Transformación del mundo por parte del hombre; repetición instintiva por parte del animal.

Imagen 9

Un puma cazando a un guanaco



Fuente: Infocampo.com.ar

Preguntas: ¿Qué diferencia hay entre un originario y un puma obteniendo su alimento? ¿Cuál es el más hábil y el más eficiente? ¿Por qué son diferentes? ¿qué otra diferencia hay entre el puma, el originario y el cazador? ¿Quién es más desarrollado? ¿Por qué el originario hoy en día no vive únicamente de su ganado (llama, oveja y cabra)? ¿Qué otra cosa sustituye el ganado? ¿Qué significa esa transformación? ¿Cuál de esas tres formas de vivir es la mejor? ¿En qué puntos? ¿Por qué?

Escena 5: Grados de cultura (continuación). Importancia de la lectura y la escritura

Imagen 10

Alfarería



Preguntas: ¿Qué diferencia hay entre esta mujer, el originario y el cazador presentado antes? Entre las personas presentes en este círculo: ¿Quiénes son como el cazador? ¿quiénes son como la mujer? ¿Estará esta mujer haciendo “cultura”? ¿Quiénes más hacen la cultura? Entre los miembros de este grupo: ¿Quiénes la hacen? ¿Todos en este grupo hacen cultura? ¿Quién es más adelantado: ¿la mujer, el cazador o el originario? ¿Por qué? ¿Esa mujer sabrá leer? ¿Ella necesita saber leer y escribir para hacer estas cosas? ¿Y necesita saber para vivir mejor? ¿sería más feliz si supiera leer?

Escena 6: Objetos de cerámica, producto del trabajo de la mujer

Tema de debate: Grados de cultura. Utilización de la cultura. Transmisión cultural. Difusión cultural. Valoración del trabajo del grupo.

Imagen 11

Paseo Artesanal Thuru Maki



Fuente: Paseo Artesanal Thuru Maki, artesaniasdesalta.com.ar

Preguntas: ¿Es eso naturaleza o cultura? ¿Quién hizo estos objetos? Cuando esa mujer se muera ¿desaparecerán también las cosas que hizo? En las cosas que hizo ¿está presente la mujer? ¿Esas cosas siguen siendo de ella? ¿Qué ocurre si ella da o vende esos objetos? ¿Esa mujer podría hacer una ciudad o un carro? ¿Los obreros que hacen coches y ciudades, son como esa mujer?

¿De quién son las cosas que los obreros hacen? ¿Quién hizo las cosas que están en el mundo? ¿Por qué el hombre occidental hace estas cosas? ¿Por qué no se quedó en la situación del originario? ¿Por qué unos hombres tienen cosas que otros no tienen? ¿Pueden ser vendidas las cosas hechas por el originario? ¿Por qué? Cada persona del grupo dirá lo que sabe hacer una vez que ya sabemos que todas ellas son cultura y forman parte de la obra común de transformación del mundo. ¿De quiénes son las cosas que hacen cada uno de los integrantes de este grupo?

Escena 7: Hombres y mujeres cantan coplas carnavaleras. Una radio al lado de ellos

Tema de debate: formas de cultura, conservación y difusión cultural.

Imagen 12

Carnaval Andino 2016 en San Antonio de los Cobres y Tolar Grande (Salta)



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=d_zCShzdqU

Preguntas: ¿El hombre hace solamente cosas? ¿Una persona que se dedica a realizar coplas carnavaleras hace “cosas”? ¿El coplero es también productor? ¿Por qué unos hacen coplas carnavaleras o poemas mientras otros hacen casa y carreteras? Las cosas que un coplero hace ¿pueden ser conservadas como una casa? ¿Cuándo usted oye cantar a los copleros, pasa a ser suya también, o sigue siendo de él? ¿Puede una copla de un coplero venir a ser de muchas personas? ¿La radio es una cosa? ¿Cómo él puede hablar o cantar? ¿Quién sabe hablar kunza? ¿Quién sabe hablar quechua? ¿Qué diferencia hay entre la radio y el libro? ¿Qué utilidad tienen los libros? ¿Las personas pueden guardar todo lo que crean? ¿Quiénes enseñaron a cada uno de ustedes las cosas que ustedes saben hacer? ¿Enseñaran ustedes a otras personas lo que saben? ¿A cuántas personas enseña su profesión cada uno de ustedes? ¿Son ustedes profesores? ¿Qué son ustedes cuando enseñan a otros lo que saben hacer? ¿Un libro puede enseñar una profesión? ¿La radio enseña? ¿Y el periódico? ¿Quiénes escriben en el periódico? ¿Ustedes podrían hacer un periódico? ¿Los periódicos y la radio dicen siempre la verdad?

Escena 8: Lana de llama y oveja del Altiplano Andino, San Antonio de los Cobres

Tema de debate: Diferencias culturales.

Imagen 13

Lana de llama y oveja del Altiplano Andino



Fuente: Facebook: Municipalidad de San Antonio de los Cobres

Preguntas: ¿Por qué casi toda la ropa de la zona de la puna es de lana? ¿Por qué ustedes no necesitan tener una ropa como ésta? ¿Cómo saben ustedes que estos niños/as son puneños, con solo mirar esta escena? ¿Se vende este tipo de producto? ¿Por qué la ropa, los alimentos y las casas no son siempre iguales? ¿Hay personas que saben hacer cosas que otras personas no saben? ¿Puede dejar de existir el médico? ¿Y el campesino? ¿El obrero?

Escena 9: Un puneño (salteño) del noroeste de la Argentina, un gaucho salteño

Tema de debate: Diferencias culturales.

Imagen 14

Un puneño del noroeste de la Argentina



Fuente: Facebook del Mercado Artesanal de la puna

Imagen 15

Un gaucho salteño



Fuente: turismosalta.com.gov.ar

Preguntas: ¿Por qué estas personas tienen ropas distintas del otro? ¿Ellos trabajan también con ganado? ¿Por qué en este círculo hay personas que tienen ropas distintas de los otros? ¿Hay maneras diferentes de hacer música, de pensar, de sentir, de trabajar, de componer las cosas y de adorar a Dios?

Escena 10: Un Círculo de Cultura: un grupo de hombres y mujeres, el coordinador, el pizarrón, un cartel, reunión de grupo discutiendo

Tema de debate: Referencia directa a la situación del grupo.

Imagen 16

La educación como práctica de la libertad



Fuente: Libro de Paulo Freire “La educación como práctica de la libertad”, página 127

Preguntas: ¿Qué hacen estas personas? ¿Qué desean ellas? ¿Por qué están así? ¿Qué cosas discuten? ¿Por qué las personas dialogan o discuten? ¿Todas las personas tienen las mismas ideas u opiniones sobre las mismas cosas? ¿Ellos quieren aprender a leer y a escribir? ¿Por qué ustedes quieren aprender?

Alfabetización de adultos en la Puna

El principal resultado de este trabajo es la presentación de las palabras generadoras que conforman para el educador popular ese universo que reúne palabras cargadas de significados de historias de la comunidad y son las que le permitirán proyectar sus saberes en la tarea alfabetizadora y de desarrollo comunitario.

Considero que esta investigación temática puede ser de utilidad para el área de influencia de San Antonio de los Cobres, en la Puna y, a su vez, una inspiración para otros educadores que busquen un trabajo docente respetuoso del territorio.

Universo vocabular para la alfabetización de adultos en la Puna

1) Cultivo ancestral

Aspectos para la discusión:

- a) Un alimento sagrado por sus propiedades nutricionales.
- b) Se agradece a la Pachamama por lo obtenido.
- c) Genera nueva fuente de trabajo que permita mejorar la calidad de la comunidad.

2) Pastoreo

Aspectos para la discusión:

- a) Reconocimiento del trabajo humano
- b) La persona y la materia prima: vestimenta y alimentos
- c) El trabajo y la venta del producto

3) Territorio

Aspectos para la discusión:

- a) Dominación económica
- b) Costumbres ancestrales extinguidas
- c) Riquezas naturales
- d) Animal sagrado

- 4) Comida
Aspectos para la discusión:
 - a) Subnutrición
 - b) Hambre a nivel local
 - c) Desnutrición infantil
 - d) Se pierden algunas prácticas ancestrales

- 5) Trabajo Artesanal en cerámica
Aspectos para la discusión:
 - a) Cultura ancestral
 - b) Rescatando los diseños ancestrales
 - c) Comercialización de los productos
 - d) Cultura del Altiplano Andino

- 6) Productos hechos de barro
Aspectos para la discusión:
 - a) Educación sanitaria
 - b) Enfermedades que son producidas por la contaminación de las empresas mineras, el agua y la usina
 - c) Problemáticas territoriales

- 7) Coplas andinas
Aspectos para la discusión:
 - a) Se pierde la práctica de las coplas
 - b) No hay alguien que los guíe
 - c) Aprenden desde la cotidianeidad
 - d) Proceso de la lengua kunza y quechua
 - e) Dificultad en poder transcribir las coplas

- 8) Vestimenta típica de la zona andina
Aspectos para la discusión:
 - a) Desvalorización
 - b) Comercialización
 - c) Imposición por parte de las instituciones del estado

- 9) Mundo andino que conviven comunidades originarias (atacama y kollas)
Aspectos para la discusión:
 - a) Reconocimiento a nivel económico
 - b) Indiferencia en la cotidianeidad
 - c) El gobierno impone otras costumbres
 - d) Costumbres ancestrales andinas

- 10) Acuerdos firmados por acta
Aspectos de discusión:
 - a) Problemáticas en el pueblo y a su alrededor
 - b) Problemáticas de los Pueblos originarios

Conclusiones

Mi experiencia en la cátedra Educación Popular, como estudiante en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta, se ha focalizado en construir herramientas teóricas y metodológicas para la alfabetización de adultos especialmente para los pueblos-nación Kollas y Atacamas, que incluya la lengua originaria y la cultura del territorio mapeado.

En tiempo de pandemia, la propuesta de trabajo en territorio ha permitido volver la mirada a mi lugar de origen natal (San Antonio de los Cobres) como un sujeto en formación que interactúa a través del diálogo y la participación de diferentes actores sociales en una práctica que incluía una intervención en un trabajo de campo y de planificación y desarrollo de talleres de mapeo colectivo participativo.

Mi desempeño como coordinadora de los talleres fue una oportunidad para constituirme en el contexto de origen como estudiante universitaria y recrear mi lugar en relación al grupo de pertenencia. La coordinación ha cumplido la función de desarrollo profesional como educadora popular. Lo educativo, en ese espacio social, estuvo atravesado por un aprendizaje de carácter interseccional, capaz de considerar en el territorio la incidencia en las relaciones sociales de la raza, la clase social y cómo esto se traduce en múltiples opresiones para los pueblos nación Kollas y Atacamas.

En esos encuentros aprendí que en el idioma quechua no existe el ¡buen día! O alguna forma de bienvenida que esté relacionado con las costumbres occidentales, sino que se pregunta *¡imaynalla!* / ¿cómo estás? Esta forma de saludar es típica de la zona andina de Sudamérica, sobre todo en el territorio del Tahuantinsuyo. Por otro lado, el idioma kunza, es hablado por la comunidad atacameña que ocupa el altiplano de Chile, Argentina y Bolivia, aunque en la actualidad está en proceso de recuperación, son los abuelos los que tienen más práctica sobre la lengua. El saludo, en el idioma kunza, es *Huasina Ckayahia* / ¡buen día!), *Lu o ckiu* / Hola. De esta manera, al menos con el saludo se va generando confianza entre el grupo y el coordinador, obteniendo más libertad para realizar las actividades propuestas.

La metodología de Paulo Freire me sirvió para transitar la entrada de las voces, dar la palabra y hacer una lectura de la realidad de mi lugar de origen mediante la herramienta del mapeo colectivo y la observación participativa, sin ser invasiva e imprudente, empleando un diálogo donde los participantes puedan expresarse en libertad con sus historias, problemáticas sociales y culturales que viven en la cotidianidad, algunos mediante su lengua natal kunza y quechua.

Finalmente, como estudiante universitaria en la carrera de Ciencias de la Educación, llegué a la conclusión de que puedo continuar practicando la metodología de Paulo Freire, ya que me ha incentivado a reconocer mi identidad en las voces e historias de los orígenes ancestrales de mi pueblo y profesionalmente ha fomentado una motivación para la creación de material didáctico con arraigo en la lengua propia y en un diálogo intercultural.

Con respecto a la importancia que remarco sobre el término de identidad como desarrollo profesional, es debido a que este trabajo de campo me permitió desnaturalizar y pensar desde el acompañamiento de las emociones, es decir, que me llevó a sensibilizarme con mi entorno, como un ser sentipensante. Durante mi desarrollo profesional me llevó por un camino de indagación e interrogantes como, por ejemplo: ¿Qué aporte puedo realizar en mi contexto?

Este recorrido, que apenas comienza, busca encontrar otras formas de alfabetizar en el contexto andino y que estén relacionadas con la identidad, ya que en este trabajo se refleja cómo la historia de vidas del mencionado contexto plantea su identidad de forma consciente e inconsciente.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, A. M. (2014). Una relectura desde el género y la educación intercultural. En Visotsky, Jessica, Ismael Caceres y Ana María Tellez Luque. Sugerencias para la alfabetización. Programa de Educación de los Trabajadores (pp. 81-90). Ed. Especial. Revista Nuestra América. Coedición argentino-chilena: Praxis y Quimantu.
- Arjona Acoria, I. (2019). El patrimonio atacameño en el presente. En Acuto, F. A. y Flores C. (2019). *Patrimonio y pueblos originarios. Patrimonio de los pueblos originarios*. (pp. 137-152). Ediciones IMAGO MUNDI
- Badiou, A. (2014). Veinticuatro notas sobre los usos de la palabra "pueblo". En Badiou, A. Bourdieu, P., Butler, J., Didi-Huberman, G., Ranciére, J. ¿Qué es un pueblo? Traducción de Cecilia González y Fermín Rodríguez (pp. 9-20). Buenos Aires. Editora Eterna Cadencia.
- Camarero, H. (2009). Las concepciones de E.P. Thompson acerca de las clases sociales y la conciencia de clase en la historia. *Revista Espacios de crítica y producción*, pp.136-142. UBA
- Comunidad Likán Antay Corralitos (2019). El transitar del pueblo Atacama. En Acuto, F. A. y Flores C. *Patrimonio de los pueblos originarios* (pp. 153-163). Buenos Aires, República Argentina. Ediciones IMAGO MUNDI.
- Damonte, G. (2011). *Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas*. Lima: GRADE, CLACSO.
- Fals Borda, O. (1970). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Colombia. Editorial siglo XXI.

- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México. 52ª edición. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina. Ed. Siglo veintiuno.
- Hernández, G. (2012). Educación y género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas. En Visotsky, J. y Junge, G. (2012). *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases*. (pp. 115-128). Neuquén. Argentina. Ed. Educo.
- Gallardo Tarcaya, F. (2015). *Contexto general del Kunza. Kunza el idioma de la Nación Chichas*. Primera edición. Nación Chichas.
- Iconoclasistas. (2020). Laboratorio de comunicación y recursos contrahegemónicos. Herramientas de trabajo para la reflexión y transformación social. Mapeo Colectivo. Profundizando la mirada sobre el territorio. <https://cosmovisionrebelde.blogspot.com/>
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N° 3, (pp.11-27). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe - CREFAL
- Rodrigues Brandão, C. (1977). El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos. Centro regional de educación y alfabetización funcional para América Latina. Tijuana, Michoacán, México. Cuaderno del CREFAL 3.
- Soriano, N. (s/f). Poema Infancia. Publicado por el I.S.F.D N° 6028 de San Antonio de los Cobres.
https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=1395547194314553&external_log_id=c6f7019a-0d57-49c5-bbf1-305625d0fa32&q=poema%20%22nicolas%20soriano%22nicolas%20soriano&locale=es_LA
- Visotsky, J. (2014). El territorio como categoría para la praxis. Mimeo. Ateneo del CISEN. Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- Wanderley, L. E. (1993). Notas sobre Educación Popular. En Walderley, Puiggrós, Rodríguez Brandão, Torres, Freire, Sirvent, Gadotti Hernández, Fischman. *Educación Popular. Crisis y Perspectiva*. (pp.11-31). (Traducción: G. Batallan). Editorial Miño y Dávila.

Mariana Jimena Casimiro es estudiante de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Nació en la localidad de San Antonio de los Cobres, Departamento de Los Andes, Provincia de Salta, Argentina, donde realizó sus estudios primarios y secundarios. Se reconoce como descendiente del pueblo-nación atacama (Linkan-Antay).

Tarea docente en cárceles: condiciones de la enseñanza como garantía del derecho a la educación

Leticia Anly Canabide
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
leticiacanabide@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende dar a conocer las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes en un contexto de privación de libertad, en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos del nivel secundario, en una unidad penitenciaria de la provincia de Salta. La población de los estudiantes es masculina. Los resultados se obtuvieron en el marco de una tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación que se realizó con el objetivo de estudiar la tarea docente en esos contextos específicos. La estrategia metodológica que orientó el proceso de indagación se sustenta en un enfoque etnográfico, cualitativo a partir de la escucha de experiencias, opiniones, valores, significados, sentidos, posicionamientos, entre otros, donde quien investiga, acompaña y analiza "lo que se hace" en el aula y "cómo se lo hace" para reflexionar sobre qué soportes teóricos se sustentan en esas prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas empleadas en la educación en cárceles. El trabajo permitió el acercamiento a una serie de condiciones específicas que posibilitan que el docente realice su labor y las diversas prácticas con sujetos privados de libertad, entre las que encontramos los posicionamientos y perspectivas docentes en educación en cárceles, además, los desafíos en el binomio de cárcel y escuela, como un lugar que se constituye como productor de significaciones. Uno de los hallazgos centrales fue la impronta de la cultura institucional, la cual atraviesa y moldea las prácticas pedagógicas otorgando nuevos sentidos, limitando la tarea docente e interrumpiendo la dinámica escolar, entre otros aspectos.

Palabras clave: tarea docente, cárceles, educación, derechos, nivel secundario

Unterricht in Gefängnissen: Unterrichtsbedingungen als Gewährleistung des Rechts auf Bildung

Abstract

Dieser Beitrag soll Auskunft über die Lehr- und Lernbedingungen von Lehrkräften in einem Kontext des Freiheitsentzugs geben, und zwar im Rahmen der kontinuierlichen Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen in der Sekundarstufe in einer Haftanstalt der Provinz Salta. Die Zielgruppe der Schüler ist männlich. Die Ergebnisse wurden im Rahmen einer Bachelorarbeit in Erziehungswissenschaften erzielt, die mit dem Ziel durchgeführt wurde, die Lehrtätigkeit in diesen spezifischen Kontexten zu untersuchen. Die methodologische Strategie, die den Forschungsprozess leitete, basiert auf einem ethnographischen, qualitativen Ansatz, der auf dem Hören von Erfahrungen, Meinungen, Werten, Bedeutungen, Sinneseindrücken, Stellungnahmen usw. beruht, wobei der Forscher begleitet und analysiert, "was" im Klassenzimmer getan wird und "wie" es getan wird, um über die theoretischen Grundlagen dieser Unterrichtspraktiken und die in der Bildung in Gefängnissen verwendeten Unterrichtsstrategien nachzudenken. Diese Arbeit ermöglichte die Annäherung an eine Reihe spezifischer Bedingungen, die es den Lehrkräften ermöglichen, ihre Arbeit und die verschiedenen Praktiken mit inhaftierten Personen auszuführen, darunter die Stellungnahmen und Perspektiven von Lehrkräften im Bildungswesen in Haftanstalten sowie die Herausforderungen im Binom Gefängnis und Schule als Ort, der sich als Produzent von Bedeutungen konstituiert. Eine der zentralen Erkenntnisse war der Einfluss der institutionellen Kultur, die die pädagogischen Praktiken durchdringt und prägt, indem sie ihnen neue Bedeutungen verleiht, den Lehrauftrag einschränkt, die Dynamik der Schule unterbricht und vieles mehr.

Stichwörter: Lehrtätigkeit, Gefängnisse, Bildung, Rechte, Sekundarstufe

Travail d'enseignant dans les prisons : conditions d'enseignement comme garantie du droit à l'éducation

Résumé

Le présent travail vise à faire connaître les conditions d'enseignement et d'apprentissage des enseignants dans un contexte de privation de liberté, dans le cadre de l'éducation permanente des jeunes et des adultes du secondaire, dans une unité pénitentiaire de la province de Salta. La population étudiante est masculine. Les résultats ont été obtenus dans le cadre d'une thèse finale en Sciences de l'Éducation qui a été réalisée dans le but d'étudier la tâche de l'enseignant dans ces contextes spécifiques. La stratégie méthodologique qui a guidé le processus de recherche est basée sur une approche ethnographique, qualitative à partir de l'écoute des expériences, opinions, valeurs, significations, sens, positionnements, entre autres, où celui qui fait la recherche, accompagne et analyse "ce que l'on fait" en classe et "comment on le fait" pour réfléchir sur quels supports théoriques s'appuient sur ces pratiques pédagogiques et les stratégies didactiques employées dans l'éducation en prison. Le travail a permis d'aborder une série de conditions spécifiques qui permettent à l'enseignant de faire son travail et les diverses pratiques avec des sujets privés de liberté, parmi lesquelles on trouve les positionnements et les perspectives des enseignants dans l'éducation en prison, en plus des défis dans le binôme prison - école, comme un lieu qui se constitue comme producteur de significations. L'une des découvertes centrales a été l'empreinte de la culture institutionnelle, qui traverse et façonne les pratiques pédagogiques en donnant de nouveaux sens, en limitant la tâche enseignante, en interrompant la dynamique scolaire, entre autres aspects.

Mots-clés : tâche de l'enseignant, prisons, éducation, droits.

Educational practices in prisons: teaching conditions as a guarantee of the right to education

Abstract

This work aims to raise awareness of the teaching and learning conditions of instructors in contexts of people deprived of liberty. The population addressed in this study includes male young and adult individuals who are completing a permanent education cycle in a penitentiary unit of the province of Salta. The results correspond to the final project submitted in partial fulfilment of the requirement for the award of the degree of *Licenciatura en Ciencias de la Educación* (Bachelor in Education Sciences), whose aim was to study the teaching practices in such specific contexts. The methodological strategy guiding the research process is based on an ethnographic, qualitative approach which resorts to interviews as a tool to collect information of individuals' experiences, opinions, values, meaning, and positions, among other aspects. The researcher studies, accompanies and analyses "what is done" and "how it is done" in the classroom in order to reflect on the theoretical principles supporting the pedagogic practices used in prisons. This study helped us understand a series of specific conditions enabling teachers to conduct their work with people deprived of their freedom. Some of them include perspectives and positions of teaching in prisons, and the challenges of the prison-school complex as a place producing diverse meanings. One of the main findings was the importance of institutional culture, which crosses and shapes the pedagogic practices with new meanings, restricting teachers' work, disrupting school dynamics, among other aspects.

Key words: teaching work, prisons, education, rights, secondary education

Attività dei docenti nelle carceri: condizioni dell'insegnamento come garanzia del diritto all'educazione

Riassunto

Il presente lavoro punta a far conoscere le condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento dei docenti in un contesto di privazione della libertà, nella modalità di educazione permanente di giovani e adulti del livello secondario, in un'unità penitenziaria della provincia di Salta. La popolazione studentesca è maschile. I risultati si sono ottenuti nel quadro di una tesi di laurea di 1° grado nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione, che è stata realizzata con l'obiettivo di studiare l'attività dei docenti in questi contesti specifici. La strategia metodologica che ha orientato il processo di ricerca si basa nella prospettiva etnografica ed è qualitativa a partire dall'ascolto delle esperienze, delle opinioni, dei valori, dei significati, dei sensi, delle posizioni, per esempio, dove chi svolge la ricerca accompagna e analizza "ciò che si fa" in aula e "come si fa" per riflettere su quali supporti teorici si sostengono queste pratiche pedagogiche e quali strategie didattiche sono impiegate nell'educazione in carcere. Questo lavoro ha permesso l'avvicinamento a una serie di condizioni specifiche che permettono al docente di realizzare il proprio lavoro e le diverse pratiche con soggetti che sono stati privati della libertà, tra le quali troviamo le posizioni e le prospettive dei docenti che si occupano dell'educazione nelle carceri, ma anche le sfide nel binomio di carcere e scuola, come luogo che si costruisce come produttore di significati. Uno dei risultati rilevanti ottenuti è stato quello del riconoscimento del peso della cultura istituzionale, la quale attraversa e dà forma alle pratiche pedagogiche, offrendo nuovi significati, ma anche limitando le attività dei docenti, interrompendo le dinamiche educative, per esempio.

Parole chiave: attività dei docenti, carceri, educazione, diritti, istruzione secondaria

Tarefa docente nas prisões: condições de ensino como garantia do direito à educação

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as condições de ensino e aprendizagem de professores em contexto de privação de liberdade, na modalidade de educação permanente de jovens e adultos de nível médio, em uma unidade penitenciária da província de Salta. A população estudantil é masculina. Os resultados foram obtidos no âmbito de um trabalho de finalização na área de Ciências da Educação que foi realizada com o objetivo de estudar a tarefa docente nestes contextos específicos. A estratégia metodológica que orientou o processo de indagação assenta em uma abordagem etnográfica, qualitativa, baseada na escuta de experiências, opiniões, valores, significados, sentidos, posicionamentos, entre outros, onde quem investiga, acompanha e analisa "o que se faz" em sala de aula e "como se faz" para refletir sobre quais suportes teóricos se sustentam nessas práticas pedagógicas e as estratégias didáticas utilizadas na educação em prisões. O trabalho permitiu a abordagem de uma série de condições específicas que possibilitam ao professor realizar seu trabalho e as diversas práticas com sujeitos privados de liberdade, entre as quais encontramos os posicionamentos e as perspectivas dos professores na educação em prisões, além dos desafios no binômio prisão e escola, como um lugar que se constitui como produtor de sentidos. Um dos achados centrais foi a marca da cultura institucional, que atravessa e molda as práticas pedagógicas, concedendo novos significados, limitando a tarefa docente, interrompendo a dinâmica escolar, entre outros aspectos.

Palavras-chave: tarefa docente, prisões, educação, direitos

Introducción

El presente artículo intenta dar cuenta de la cotidianeidad del trabajo de docentes que ejercen en una cárcel federal masculina en la modalidad de educación de jóvenes y adultos del nivel secundario de la provincia de Salta, Argentina, en la medida en que se aproxima a los sentidos y significados del quehacer educativo. Dicho trabajo se enmarca en una tesis de grado de la licenciatura en Ciencias de la Educación realizada en el año 2020. Por cuestiones de seguridad y tal como le fue solicitado a la autora se resguardará la identidad de la institución penitenciaria.

Conocer y comprender las problemáticas e implicaciones de la tarea docente en el contexto de la cárcel resulta un proceso complejo, ya que no solo se conjugan los saberes y las prácticas pedagógicas, sino las condiciones de las cuales forma parte un docente desde el momento en que ingresa al sistema penitenciario. Esto nos invita a pensar sobre los diversos procesos que acontecen en las actividades diarias de los docentes.

En este estudio se describen las condiciones de enseñanza y aprendizaje en cárceles, las características institucionales en un contexto de privación de libertad y la cotidianeidad del trabajo de los docentes en las aulas del penal, para lo cual se recupera material del trabajo de campo realizado en una tesis de grado.

La lógica de investigación fue de tipo cualitativo y los resultados emanan de la triangulación metodológica de diferentes fuentes de información como planificaciones docentes, entrevistas, conversaciones, informaciones, observación de clases, observaciones institucionales y análisis de documentos, con el fin de describir la especificidad del docente en cárceles.

Esta publicación tiene como objetivo compartir hallazgos que pueden resultar significativos para acercarse al rol de nuevos actores sociales insertados en contextos de privación de libertad que cumplen funciones pedagógicas y comprender los procesos de enseñanza y sus implicaciones desde una perspectiva pedagógica-didáctica.

Los conceptos que se presentan en el siguiente apartado nos permiten situar la modalidad de educación de jóvenes y adultos y la modalidad de educación en contexto de privación de libertad en una concepción de educación como derecho humano y el papel de los educadores en la perspectiva pedagógica didáctica asumida.

El concepto de educación y el papel del educador en el contexto de privación de la libertad

Iniciar con estas concepciones resulta fundamental, ya que son los principales procesos para comprender las condiciones de enseñanza de un educador en cárceles.

De acuerdo con Núñez (1999) la educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, pues a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana. De allí radica la importancia de pensar en el trabajo de los docentes y generar condiciones que garanticen la educación en derechos humanos a partir del derecho a la educación. De esta manera, los sujetos podrán comprender sus derechos y responsabilidades, y respetar y proteger los derechos humanos de otras personas a fin de afianzar los valores de la vida democrática.

Scarfó (2003b, p.1) afirma que “la educación se presenta como un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva, más humana”.

Según lo que establece la ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), a través de la modalidad de educación en contexto de privación de la libertad se generan prácticas de inclusión social y se considera que se debe contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (Art. 55 y 56 –G. Cap. XII LEN). Entonces, la educación en la cárcel es un derecho humano y debe tener como fin el desarrollo integral de la persona y garantizar el derecho a la educación para promover su formación integral y el desarrollo pleno; es un derecho que hace a la condición del ser humano.

En este marco, el trabajo de los docentes es primordial para generar condiciones como garantía de los derechos humanos a partir del derecho a la educación.

Scarfó y otros (2013) sostienen que la educación es un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar. El único derecho vedado a las personas encarceladas es el derecho a la libertad ambulatoria, por lo tanto, pensar la educación como derecho humano es concebir al sujeto de la acción educativa, ya no como detenido-delincuente, sino como sujeto persona de derecho.

En este sentido, la presente investigación se apropia del término *educación en contexto de privación de libertad*, ya que se reconoce que el único derecho del que se

encuentran privados es su libertad ambulatoria, lo que no constituye la privación de los demás derechos, incluyendo el derecho a la educación.

Es importante describir algunas de las características contextuales en las que se inscribe la tarea docente.

Tomando los aportes de Frejman (2008), se puede decir que a lo largo de la historia en las sociedades hubo personas que fueron invisibilizadas y se constituyeron como los habitantes de espacios, “ocultos a la mirada”, dudados, negados en sus necesidades y heridos en su dignidad humana, excluidos de la sociedad, marginados y estigmatizados. Estos sujetos fueron “guardados” por carecer de oportunidades y han dejado de interesar, entre otras cosas, porque no consumen.

Las cárceles han sido consideradas como instituciones de encierro y de ejercicios de nuevos poderes de disciplina que se torna funcional a las nuevas organizaciones de nuestra sociedad y que evidencia importantes cambios en distintos planos:

- En lo económico, un incipiente modelo de acrecentamiento y conservación de riquezas.
- En lo social, una demanda de mayor seguridad que redundaba en estrategias de control social, por ejemplo, evitar motines y sublevaciones.
- En lo político, un nuevo modelo de sociedad a partir del surgimiento de los Estados nación que implica una nueva soberanía basada en el contrato social.

Además, el tratamiento penitenciario es a la vez un instrumento de homogeneización (se estipula y diagrama de manera estricta e idéntica para todos los sujetos) y de individualización en la medida en que cada detenido se constituye en un caso particular, fomentando así el desarrollo de la ciencia criminológica.

Aparte de esto, se suma, la estigmatización, marginalidad y segmentación creciente por parte de la comunidad que posee fuertes representaciones e imaginarios colectivos de rechazo, exclusión y etiquetamientos hacia las personas que estuvieron presas. Se asume la concepción de que no pueden ni deben volver a la sociedad porque se convierten en una amenaza, esto se constituye como parte de la criminalización de la pobreza, dado que condena a las personas por “portación de rostro”.

Por lo tanto, los sujetos privados de libertad tras el cumplimiento de la sentencia de la pena legal, en restitución del daño ocasionado a la sociedad se conforman como una “población en riesgo”. A nuestro parecer es aquí donde la educación debe intervenir y

se hace necesaria para mejorar la estructura social, dado que desde la perspectiva que considera a las personas privadas de libertad como sujetos de derechos, ellos tienen la posibilidad de crecimiento y oportunidad de cambio. Esto supone la convicción de una profunda y fructífera relación entre educación, ciudadanía y política (Frejman, 2008). De igual forma, la ley de Educación Nacional N° 26.206 fomenta la inserción social mediante diversas acciones al considerar que se debe “contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural” (Artículo 56 – G, LEN).

No obstante, la institución en el plano de lo teórico tiene por objetivo de lograr la reinserción social de las personas privadas de libertad, luego del cumplimiento de la sentencia, pero por lo general las personas privadas de libertad se encuentran en campos de tensión entre lo prescripto y lo real.

En este sentido, Scarfó (2003a, p. 12) señala que la educación en establecimientos penitenciarios “tiene tres objetivos inmediatos que reflejan las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal: en primer lugar, mantener a los presos o internos ocupados provechosamente; en segundo lugar, mejorar la calidad de la vida en la cárcel, en tercer lugar, conseguir un resultado útil (oficio, conocimientos, comprensión, actitudes sociales y comportamiento) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o una capacitación superior”.

El papel de los educadores y la tarea docente en contextos específicos

En la tarea docente se aglutinan un conjunto de aspectos de índole histórica, social, política y económica que inciden en que esta profesión tenga un conjunto de características específicas muy diversas a otras profesiones (Díaz Barriga, 1983, p. 65).

Al referir al término de la tarea docente, Díaz Barriga (1995, p. 39) señala que “el docente se ha visto obligado a asumir nuevas concepciones y diferentes formas de actuar en relación con su tarea educativa”. El educador debe tener una formación basada en diversas teorías grupales que le permitan entender el conjunto de procesos y dinámicas que se dan en los distintos grupos con los que tienen contacto. Resulta importante tener presente que todo proceso escolar se realiza a partir de un conjunto de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales materializadas en los sujetos de la educación: docentes y alumnos. Desde una mirada técnica se focaliza en la planeación de la enseñanza.

En este sentido, para Mazza (2007) el concepto de tarea docente proporciona un espectro de variables lo suficientemente amplio para abordar la situación de clases sin perder de vista su carácter esencialmente complejo debido a la multidimensionalidad, ya que puede ser analizado desde diferentes niveles de análisis e interpretado sobre la base de diferentes herramientas teóricas, planos de significación (manifiestos y no manifiestos). Si bien privilegia un cierto ámbito (individual, interpersonal, grupal, institucional, social), es a su vez atravesado por el resto de ellos en relaciones de determinación múltiples, desde esa mirada se analizó la tarea de los docentes del Bachillerato Salteño para Adultos.

Perspectiva pedagógica didáctica

En este marco, entran en pugna las normativas propias del acceso a la educación como un derecho humano y las normativas propias de la cárcel como una institución que “alberga” a la escuela en su interior. También entran en disputa la implementación de las normativas de ambas instituciones, por ejemplo, cuando por mala conducta se los sanciona prohibiéndoles salir del pabellón y dicha sanción interfiere con la asistencia a clases. Frente a esta situación los docentes generan dispositivos de compensación de inasistencias a clases, se adaptan y entienden que este es un factor externo propio del contexto específico de este tipo de estudiantes.

De la misma forma que Marta Souto (2007) comprendemos la enseñanza como un proceso complejo, caracterizado por múltiples dimensiones entre las cuales privilegamos la dimensión social, psíquica y no solo técnico pedagógica que se hacen presentes en la tarea docente. La relación entre docente, contenido y alumnos será considerada en este marco como un proceso que no se cierra en el enseñar o en el aprender como procesos individuales sino que serán analizados considerando el proceso de aprendizaje desde una didáctica de lo grupal.

Como planteamos más arriba, la enseñanza y el aprendizaje en contexto de encierro desde una perspectiva de derechos humanos requiere abordar las categorías práctica docente, práctica pedagógica y formación docente.

Tangencialmente el trabajo de investigación pondrá en tensión dichas categorías en el análisis de la tarea docente dentro del contexto específico de referencia. Así, la enseñanza, tal como lo describe Edelstein (2005), refiere al trabajo que el docente desarrolla a diario en determinadas condiciones sociales concretas, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente.

Retomando las contribuciones de Scarfó (2003b), también podemos definir a la práctica docente de la siguiente manera:

Es una acción transformadora de la realidad que está orientada a fines, por ende tiene intencionalidad. Pero esta práctica social no debe reducirse a lo áulico, debe tomarse también lo institucional y las articulaciones diversas que se plantean en relación a lo áulico, lo institucional y lo social, porque en las aulas también está lo social (p. 6)

A su vez, las prácticas pedagógicas hacen alusión al proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Edelstein, 2005; Achilli, 1988). La formación docente (Souto, 2007) hace referencia a las trayectorias (Ferry, 1997) de vida y de la profesión de quienes desarrollan la tarea docente en las instituciones carcelarias bajo este estudio.

Metodología y forma de acercamiento al contexto de privación de la libertad

El presente trabajo adoptó una metodología cualitativa, cuyo objeto es la tarea docente en un contexto de privación de la libertad. Teniendo presente que en toda investigación se articulan entre sí el marco teórico, los objetivos y la metodología, estas etapas se influyen mutuamente y en la práctica de investigación se piensan en conjunto para un abordaje del tema en estudio.

De acuerdo con los aportes de Rodríguez Gómez, Gil Flores, García Jiménez (1996) la metodología cualitativa:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p. 32)

La investigación se realizó bajo un tipo de diseño descriptivo, ya que se intentó especificar las características de la tarea docente en un contexto de privación de la libertad y estimar las dimensiones del trabajo docente en la construcción del conocimiento pedagógico didáctico dentro de un contexto específico, en este caso el carcelario, tomando el siguiente caso: Bachillerato Salteño para Adultos (BSPA), Unidad Penitenciaria Federal (Sampieri, 2006).

Las unidades de análisis de la investigación desarrollada fueron los docentes de una unidad penitenciaria federal de la provincia de Salta, pertenecientes al sector educativo con modalidad en educación permanente de jóvenes y adultos y educación en contexto de privación de la libertad del nivel secundario de la provincia de Salta.

Las técnicas de recolección de información implementadas fueron las siguientes:

- Entrevistas en profundidad semi-estructuradas no estandarizadas. El diseño contemplaba la realización y el análisis de entrevistas en profundidad a todos los docentes del secundario, para estudiar las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en el BSPA y analizar la tarea docente a la luz de las teorías. Dadas las características burocráticas del sistema penitenciario, el cual es “expulsor de la persona que viene desde afuera”, se desarrollaron los trámites pertinentes para las autorizaciones, pero estas fueron denegadas en una primera instancia. Tal situación derivó en una segunda técnica, a saber, las conversaciones informales. Solo en algunos casos se pudo desarrollar la entrevista en profundidad, obtenida a través de un segundo pedido de autorización desarrollado con los docentes que se encontraban en el cierre del año.
- Entrevistas conversacionales informales. Considerando que la presente investigación se desarrolla en un contexto altamente burocrático, este tipo de instrumento fue favorable dado que el investigador debe facilitar el acceso a la información a través de diversos medios. Se trata de “toda conversación entre él y otros como forma de entrevistas (...) las conversaciones pueden durar solo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a grandes descubrimientos” (Strauss, 1987).

Debido a las dificultades para la autorización de las entrevistas en profundidad, esta segunda técnica fue útil y versátil a la hora de obtener la información necesaria del presente estudio. La implementación de grabaciones no fue posible por la prohibición de ingresar grabadores a la cárcel.

Estas entrevistas se caracterizan por contener preguntas espontáneas cuando el informante no desea hablar. En el caso del contexto de estudio se requieren estrategias eficaces para obtener la información necesaria, ya que la gran carga burocrática obstaculiza el acceso a sus voces.

Se esperaba trabajar en espacios que fueran cómodos para los entrevistados, en el lugar y fecha acordados con previa autorización y acuerdo de ambas partes. Las conversaciones desarrolladas fueron las necesarias de acuerdo con la realidad investigativa presente.

- Observaciones. Se realizaron observaciones de clases, de exposiciones, de actos a los diversos actores institucionales en diferentes periodos y módulos.

A través de esta técnica el foco de observación se orientó hacia la práctica docente y áulica concreta, y se pudo analizar el desarrollo de los contenidos, la estructura pedagógica, la relación docente-alumno-contenido, las estrategias didácticas, la dinámica de la clase y la planificación de clases, entre otros aspectos.

Según Anijovich (2009) se pueden identificar diversos momentos que se detallan a continuación:

- El momento de la preparación. Este momento es importante para la toma de decisiones respecto de los instrumentos que se emplearán, el formato, el análisis y la interpretación que se desarrollará.
- El momento de la observación propiamente dicha implica el registro de lo que se observa.
- El momento de análisis posterior a la observación conlleva la elaboración de notas, registros, instancias de análisis e interpretación de la situación observada.
- Análisis documental. Supone la revisión de planificaciones de los docentes (institucional y por espacio curricular) y conforman una de las fuentes de información más importantes para el desarrollo de esta investigación. A través de ellas se puede hacer un análisis integral junto con las observaciones de clases.

Se analizaron los componentes de la planificación en el marco de la caja curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en tanto se puso la mirada en los posicionamientos docentes, la selección de los contenidos, la fundamentación de la planificación, los logros esperados de los estudiantes, las situaciones problemáticas, los proyectos de acción, las capacidades generales, la metodología, las estrategias y la evaluación propuesta por los docentes. Tal análisis se hizo a la luz de las teorías desde una perspectiva pedagógica didáctica.

- Cuaderno de campo. Este resulta uno de los instrumentos más valiosos pues conforma un registro personal que contiene apreciaciones, impresiones y registros particulares y específicos para la práctica investigativa. Se llevó un registro de las visitas más significativas a la institución penitenciaria.
- Fuentes de información secundarias. En todo proceso de investigación la información puede ser recolectada y ordenada de acuerdo con un orden de relevancia en la producción del conocimiento, lo cual también posibilita a la construcción teórica y análisis del objeto de estudio. Para ello, el investigador también se aproximó a otras fuentes de información para poder analizar de forma integral la tarea docente en contexto de privación de libertad.

- Análisis de documentos. Se procedió a solicitar e investigar la documentación necesaria sobre la base de las diferentes construcciones teóricas elaboradas, tales como, leyes de educación nacional, de estímulo educativo, normativas institucionales, informes pedagógicos institucionales, etc.
- Triangulación de métodos de recolección de datos. Como Hernández Sampieri y otros (2014) sostienen:

Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si estos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos. (p. 439)

El presente estudio desarrolló la triangulación a partir de la categorización de los siguientes datos:

- Entrevistas
- Conversaciones informales
- Notas de campo
- Planificaciones docentes
- Observaciones de clases

El proceso de análisis de la diversidad de este material empírico, permitió la emergencia y saturación de características de la tarea docente se resumen en las categorías detalladas en el siguiente apartado.

Las condiciones de enseñanza y aprendizaje en cárceles

Para analizar las condiciones de enseñanza y aprendizajes en cárceles es necesario recuperar algunos conceptos que permitan comprender cómo se desarrollan dichos procesos en la modalidad de educación en contexto de privación de la libertad.

Cuando hacemos referencia a las condiciones de enseñanza y aprendizaje nos referimos a las características de los recursos y los procesos (suficientes y adecuados) básicos con los que cuentan las instituciones educativas para ofrecer el servicio de la educación. Esto implica infraestructura, condiciones de acceso, servicios básicos, espacios, seguridad e higiene, mobiliario, material educativo (curricular y didáctico) y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, es importante situarnos bajo la concepción de enseñanza y aprendizaje que sostiene este estudio.

Para Gloria Edelstein (1997) las prácticas de enseñanza son prácticas sociales determinadas histórica y políticamente, y por lo tanto, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir de manera implícita o explícita, algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar.

Sacristán y Pérez Gómez (1993) señalan lo siguiente:

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por las funciones sociales que esta cumple. (p. 76)

A fin de complementar ambas categorías es importante definir la concepción de educación para luego comprender las condiciones en las que se manifiesta.

Scarfó (2003b) afirma acerca de este concepto lo siguiente:

La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana. (p. 1)

La ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) a través de la modalidad de educación en contexto de privación de la libertad posibilita prácticas de inclusión social, ya que acceso al sistema educativo y a la vida cultural favorecen la inclusión social de las personas presas (Art. 55 y 56 –G. Cap. XII LEN). En consecuencia, la educación pública es un derecho humano y debe tener como fin el desarrollo integral de la persona y garantizar el derecho a la educación, para promover su formación integral y desarrollo pleno, y hace a la condición del ser humano. El colegio secundario en el que se sitúa el estudio pertenece a dos modalidades del sistema educativo: la modalidad de contexto de privación de la libertad y la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta última se describe de la siguiente manera:

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad

escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". (Art. 46 Cap. IX LEN)

Según lo que establece el marco normativo, los estudiantes que ingresan al Bachillerato Salteño para Adultos (BSPA) tienen que tener cumplidos los 18 años en adelante. El ingreso al instituto penitenciario federal es a partir de los 21 años, por lo tanto, todos los jóvenes y adultos que se encuentran privados de libertad pueden acceder a los estudios de nivel primario o secundario según corresponda dada su condición de escolaridad.

Tal cual expresan los artículos citados, la modalidad de EPJA garantiza la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de programas y acciones de educación.

En este marco el trabajo de los docentes es primordial para la generación de condiciones como garantía de los derechos humanos a partir del derecho a la educación.

Scarfó y otros (2013) especifican el alcance del término como se detalla a continuación:

La educación es un derecho humano fundamental que el estado debe garantizar y el único derecho vedado a las personas encarceladas, es el derecho a la libertad ambulatoria, por tanto, pensar la educación como DDHH se concibe al sujeto de la acción educativa, ya no como detenido-delincuente, sino como sujeto persona de derecho. (p. 3)

Es el estado el que debe garantizar el derecho a la educación a todas las personas que están privadas de su libertad ambulatoria, desde su ingreso, permanencia y egreso de las instituciones educativas. La garantía del acceso a la educación en las cárceles actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido y una posibilidad de la "reducción de su situación de vulnerabilidad social" que en el encierro se profundiza mucho más.

Por otro lado, dado que la institución escuela se encuentra inserta en un contexto carcelario, es importante reconocer los atributos asignados a la educación desde dicha institución. Considerando las funciones del servicio penitenciario federal, se puede señalar que la institución penitenciaria bajo sus funciones procura que el régimen carcelario contribuya a preservar o mejorar las condiciones morales, educativas y de salud a través de la promoción de la readaptación social, tal cual se expresa en la misión y los objetivos del servicio penitenciario federal y que se detallan a continuación:

1) Velar por la seguridad y custodia de las personas sometidas a proceso procurando que el régimen carcelario contribuya a preservar o mejorar sus condiciones morales, su educación y su salud física y mental;

2) Promover la readaptación social de los condenados a sanciones privativas de libertad.

De acuerdo con las funciones y los objetivos asignados al instituto penitenciario Se puede observar que desde el plano de lo teórico postula la readaptación social y la mejora de condiciones, sin embargo, dadas las características institucionales, sociales, normativas existe una gran ruptura entre lo prescripto y lo real.

Las consideraciones previamente desarrolladas nos posibilitan el sustento necesario para dar inicio al abordaje de las categorías de análisis comenzando por el concepto, el sentido de la educación.

Características institucionales de la tarea docente en cárceles

Para continuar desarrollando las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje como garantía del derecho de la educación y considerando que ambos procesos se desarrollan en instituciones educativas, es importante referenciar a la categoría institución, ya que no es posible separar el proceso educativo en el contexto en el que tiene lugar. Scarfó (2003a) señala lo siguiente:

El entorno restrictivo de la cárcel la convierte en un marco especialmente difícil para los servicios educativos, cuya finalidad, entre otras, es permitir a las personas tomar decisiones y, en consecuencia, asumir cierto control sobre sus propias vidas, y así lograr la reinserción social mediante un cambio radical de conducta. Para esto habrá que promover la autosuficiencia y autoestima de los presos. (p. 11)

Es importante recordar que las funciones de seguridad y educación son excluyentes entre sí.

Fernández (1998) expresa que existen distintas acepciones del término institución. En este sentido, nos propone tres:

1. Como sinónimo de regularidad social, alude a normas explícitas o implícitas que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos fijando sus límites. Estos aspectos se ven reflejados en las normativas expresadas a los

docentes para formar parte de la sección de educación, el sistema de requisa, todo lo cual se encuentra justificado bajo los parámetros de seguridad.

2. Como sinónimo de establecimiento, se refiere a una organización con funciones y objetivos propios, con un conjunto de personas que son responsables de la ejecución de las diferentes tareas que se llevan a cabo. Esto se visualiza a través de la ubicación estratégica de la sección educación, la cual bajo el dispositivo de control y seguridad monitorea el ingreso del personal, la salida de los estudiantes y las formas de habitar los espacios. Como construcción simbólica, a partir de lo cual el sujeto busca comprender la realidad social, es decir, que como sujetos vamos a hacer uso del término institución de acuerdo al nivel de significancia que se le otorgue. En este sentido se construyen y deconstruyen significados acerca de la educación y los actores que transitan o no por dichos espacios.

3. Como reproductoras de lo social las instituciones se configuran como campos de lucha y cada uno dará cuenta de ello en sus propias prácticas de manera funcional al conjunto de ideas que lo cohesionan.

Se sustenta así la concepción que afirma que el sujeto social intenta transformar su entorno en función de sus necesidades y en una relación dialéctica condiciona su forma de percibir e interpretar la realidad; es el contexto quien lo modifica y dota de identidad.

Se define la dinámica institucional como la dinámica de los vínculos consolidados entre las instituciones y los sujetos institucionales; lleva implícita el sentido de pertenencia como factor condicionante y modelador de las identidades.

La institución educativa dentro de un contexto de privación de libertad se encuentra atravesada por un orden y un control que exceden los dispositivos propios del funcionamiento escolar.

Hidalgo (2015) reflexiona al respecto de la siguiente manera:

La cárcel puede ser pensada como un espacio que no solo debe ser reducida a mecanismos de vigilancia y control, ante prescripciones donde, si bien prevalece el binomio de lo permitido y lo prohibido, también es posible considerarla como un lugar de producción de significados y otorgamiento de sentido al interior de ese ámbito. (p. 6)

En este sentido, es posible reconocer tres objetivos en función de la educación en establecimientos penitenciarios, los cuales reflejan las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal. Scarfó (2003a) identifica los siguientes:

En primer lugar mantener a los internos o presos ocupados provechosamente, en segundo lugar, mejorar la calidad en la cárcel y en tercer lugar, conseguir un resultado útil (oficios, conocimiento comprensión, actitudes sociales y comportamientos) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior. Esta educación puede o no reducir el nivel de reincidencia (Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el instituto de Educación de la UNESCO UIE en 1994). (p. 12)

Podemos comprender a la educación como “un escenario complejo”. Recuperando las valoraciones de los docentes en las planificaciones se reconoce al momento de pensar la enseñanza la complejidad del contexto, en una doble institución, la escolar inmersa en la penitenciaría traccionada por el régimen de seguridad. Es en este contexto en donde se debe desarrollar la práctica pedagógica, la cual debe favorecer el desarrollo integral de los sujetos privados de libertad para garantizar, el acceso a los derechos, la dignidad y la libertad. Así lo resume la *Planificación institucional componente: fundamentación. Módulo I: Salud y ecología* (2018):

La educación en contextos de encierro conforma un escenario altamente complejo. Los establecimientos educativos que funcionan en instituciones penitenciarias desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes, generadas no solo por la particularidad de su alumnado sino por un difícil contexto de funcionamiento en el que priman las cuestiones de seguridad.

Así, educar en este contexto no es fácil, ya que en los institutos de encierro, el ojo se encuentra puesto en la seguridad, el control. La disciplina y lamentablemente hasta en la represión, mientras que en un contexto de libertad, en la escuela propiamente dicho, se promueve el desarrollo integral y la libertad de las personas. La escuela tiene entonces un papel fundamental para generar el nexo entre el alumno y el mundo social que está detrás de los muros. Pero también juega un papel fundamental para enriquecer el intelecto, posibilitando la restitución de derechos y la dignidad desde otro lugar, ofreciéndole al interno un espacio de libertad.

La escuela, entonces, cobra sentido entre una pugna de intereses entre el contexto real en donde se sitúan los estudiantes y el mundo social que se encuentra detrás de los muros. Aquí adquiere relevancia la educación que posibilita la condición de ser humano.

En función de lo anteriormente señalado, es importante analizar el derecho del acceso a la educación en sintonía con las palabras de Scarfó (2003a):

Es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia en la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana. Por lo tanto, quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad. (p. 1)

La cotidianidad del trabajo docente en el aula del penal

Hablar de la cotidianidad del trabajo de los docentes en un contexto de privación de libertad nos invita a pensar en diversos escollos que un docente debe recorrer, conocer, atravesar y vivenciar para poder desarrollar tales prácticas de enseñanza. Proponemos explorar las características que definen el ámbito institucional carcelario y analizar los espacios y los tiempos para el trabajo diario, es decir lo que ocurre en el día a día para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, Nicastro (2005) da su punto de vista sobre la cotidianidad en los siguientes términos:

Lo diario, lo que ocurre el día a día y, a veces, todos los días. A lo habitual que no por frecuente es más de lo mismo, que no por corriente es sólo sinónimo de lo acostumbrado. Desde aquí volver a mirar la cotidianidad de lo escolar en clave política implica, en primer lugar, ser capaces de desanudar ese significado que asocia lo cotidiano a reiteración y operar con un encuadre de análisis que nos permita reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares. (pp 212-213)

Podemos señalar los siguientes ejes vertebradores que sustentaran el análisis desde una perspectiva pedagógica didáctica:

- Características del dispositivo espacial.
- Personal que participa en la sección educación.

- Cotidianeidad de una jornada escolar: ingreso de docentes y alumnos, y desarrollo de la práctica de enseñanza.

Díaz Barriga (1995) establece las siguientes particularidades:

Todo proceso escolar se realiza a partir de un conjunto de relaciones sociales, institucionales, pedagógicas y personales que se materializan en los sujetos de la educación: docentes y alumnos. Las particularidades de la dinámica de esta relación obedecen a múltiples determinaciones, unas provienen del orden social e institucional y otras de los procesos específicos de la relación, al mismo tiempo la relación educativa se revierten tanto hacia los sujetos que la sufren directamente, como hacia los procesos sociales e institucionales que las condicionan. (p. 55)

Tomando los aportes de Marta Souto (2007) podemos decir que la enseñanza es un proceso complejo, el cual se encuentra atravesado por múltiples dimensiones, entre las cuales privilegamos la dimensión social, psíquica y no solo técnico pedagógica que se hacen presentes en la tarea docente. La relación entre docente, contenido y alumnos será considerada en este marco como un proceso que no se cierra en el enseñar o en el aprender como procesos individuales.

Por ello, aquí podríamos pensar en la relevancia de generar las condiciones de trabajo en los docentes para que se dé garantía de la educación en derechos humanos, a partir del derecho a la educación. De esta manera, los sujetos de derechos podrán comprender sus derechos y responsabilidades, respetar y proteger los derechos humanos de otras personas para afianzar los valores de la vida democrática (Rodino, 2002).

En este sentido, resulta necesario analizar la segunda categoría, a saber los significados atribuidos al rol del educador en cárceles, desde tres miradas:

- 1) La mejora de las condiciones educativas.
- 2) El fomento al desarrollo de los proyectos de vida.
- 3) El desarrollo de la sensibilidad por los problemas sociales y el trato humanizado.

Abordar la mejora de las condiciones educativas durante el trayecto de condena implica describir las relaciones que se establecen con los docentes en función de los objetivos de la educación en contexto de privación de la libertad, considerando la complejidad del escenario en donde se reconfigura el rol de los educadores en cárceles.

A continuación presentamos la opinión de una maestra de matemáticas entrevistada que da su visión de la enseñanza en prisión:

Mucho compromiso y responsabilidad. La educación en establecimientos penitenciarios constituye un escenario altamente complejo de la educación de Jóvenes y Adultos. En este sentido, la tarea que se realice con la finalidad de mejorar las condiciones educativas durante el trayecto de condena será un aporte significativo en varios sentidos:

** Como Derecho Público, en tanto es el Estado el garante y responsable de resguardar, hacer cumplir y construir las estrategias para que se promuevan y efectivicen los derechos humanos en todos los ámbitos.*

** Como atención y fortalecimiento del tratamiento de los derechos humanos dado que el encarcelamiento no debe llevar consigo una privación adicional de derechos civiles, entre los que figura el derecho a la educación.*

** En tanto estos procesos aporten a mejorar las condiciones para la reinserción y la disminución de la reincidencia, será una contribución decisiva al mantenimiento de la seguridad pública.*

** Como aporte a la reconfiguración posible de las instituciones penales en tanto instituciones re- socializadora y educadora.*

La docente expresa el compromiso y responsabilidad del educador en la educación para mejorar las condiciones de los estudiantes durante el trayecto de condena, lo que también posibilita el ejercicio de todos los derechos y el acceso a una vida democrática. Así se puede afirmar que el rol del educador está signado por valores que orientan el desarrollo de sus prácticas, en sus discursos se visualizan los posicionamientos asumidos y el proceso de resignificación atravesado.

La expresión visualiza los tres objetivos de la educación en establecimientos penitenciarios previamente mencionados, en donde la educación es considerada como un derecho humano.

El educador puede habilitar la palabra, tal como lo reconocen Scarfó y Dappello (2009, p. 18) al expresar que “la educación en cárceles, en tanto derecho humano, tiene como propósito habilitar las voces de los estudiantes y alumnas, de construir un espacio de escucha y por supuesto de producción de conocimientos”.

La segunda subcategoría que emerge en relación a los significados atribuidos al rol de educador en cárceles, *favorecer el desarrollo de proyectos de vida*.

Transcripción de fragmentos de la entrevista a una docente de matemáticas:

Nuestro objetivo que es que el educando logre armar un nuevo proyecto de vida para una reinserción en la sociedad sin caer de nuevo en los delitos.

Es a través del diálogo, concientizando constantemente de la importancia que tiene la educación hoy en día. Que todo lo que aprendan les servirá en cualquier momento, más allá de la condición en la que se encuentra cada uno. Que no es para siempre solo están de paso.

En los discursos se puede observar la tendencia del posicionamiento de la docente hacia una filosofía del tratamiento en donde el sistema penitenciario debe corregir mediante el control social resocializador, según Zaffaroni (1990), la idea del prefijo *re*, da la idea de que hay algo que falta y justifica una segunda intervención, sin embargo propone que a través del diálogo y concientización se puede generar un aprendizaje para la vida, pensar esta práctica es sumamente desafiante dadas las características del complejo escenario en el que se encuentran insertos los estudiantes jóvenes y adultos.

En este aspecto, la resolución ministerial N° 2339/16, lineamientos curriculares de la educación permanente de jóvenes y adultos señala que los “estudiantes de la EPJA aunque comparten la situación de haber sido “excluidos en algún momento del sistema, no constituyen un grupo homogéneo. Cuando se habla del sujeto se refiere a una persona responsable de sus actos condicionada por ciertas estructuras que la preceden. El sujeto no puede ser considerado fuera de su contexto desde las interrelaciones sociales, políticas, económicas, culturales, geográficas e históricas”.

Por otro lado, se asume que la complejidad del contexto los invita a asumir nuevas estrategias y herramientas para favorecer los aprendizajes, sin dejar de lado los conocimientos propios que se deben enseñar en sus aulas.

Tal cual lo expresan Scarfó y otros (2007):

El contexto de la escuela y de la cárcel está atravesado por escenarios singulares. Por ejemplo, el tratarse de una escuela oficial, el estar instalada en una cárcel, y la población que atiende. Esto último requiere tener en cuenta las necesidades y demandas educativas de los alumnos, su trayectoria educativa, social, cultural, comunicacional y laboral, así como las cuestiones referidas a su vinculación con la violencia, el delito y la exclusión social. En definitiva, el educador debe considerar una diversidad de derroteros referidos a una situación de vulnerabilidad social y

cultural basada en la conculcación sistemática de derechos fundamentales. También se suma la característica de cada cárcel, si es de alta o mediana seguridad, si está ubicada en un medio urbano o rural, si está superpoblada, etc. (p. 36)

En este sentido, los vínculos que se pueden establecer se resignifican por las condiciones del encierro. Lo que nos introduce a la tercera categoría: desarrollo de sensibilidad por los problemas sociales y generación de vínculos con los estudiantes. La vida cotidiana de los educadores se encuentra atravesada por las reglas propias del sistema penitenciario, a diferencia de los espacios educativos comunes en donde el tránsito se presenta sin todas las reglas de juego, “propias de un sistema carcelario”, tal cual señala Cabrera (2010, p. 49) aquí entran en juego los atributos morales del “espacio de enseñanza que implique generar condiciones de libertad, de diálogo, recuperación de los saberes y experiencias de los estudiantes, los que permitirán un contexto adecuado para la creación y apropiación del conocimiento”. Para generar dichas condiciones, los docentes deben brindar los espacios para producir aprendizajes, esto se ve expresado en las entrevistas del siguiente modo:

Significa implementar cada día nuevas herramientas y estrategias de trabajos que me permitan llegar a ellos para lograr que los alumnos se sientan cómodos, contenidos y con ganas de llegar a un aprendizaje. (Docente de inglés)

En otras palabras, la relación se basa en la construcción del vínculo afectivo, que, a su vez, se apoya en la situación de confianza mutua: para que el alumno logre confianza en sus capacidades de alumno, debe confiar primero en el docente, cuando esto sucede logramos su comunicación. (Docente de matemáticas)

La relación docente-alumno es resignificada en el encierro, es decir, acerca del carácter que dicha relación posee en “la escuela de afuera”. La relación docente-alumno pone en juego el conjunto de atributos morales que definen al “perfil” docente de contextos de encierro. El trato humanizado con que los/as docentes se comunican con los jóvenes, la escucha comprensiva, el dar consejos, son expresiones de ésta relación. En otras palabras, la relación docente-alumno se basa en la construcción del “vínculo afectivo”, que, a su vez, se apoya en la situación de confianza mutua: para que el alumno logre confianza en sus capacidades de alumno, debe confiar primero en el /la docente, cuando esto sucede los/as docentes logran confianza en su rol de docente. (Docente de matemáticas)

En otros contextos el vínculo pedagógico se mantiene desde el principio del año hasta el final del ciclo lectivo. (Docente de inglés)

Mayor flexibilidad. (Docente de química)

Mi relación es de respeto de parte de una docente hacia sus alumnos. (Docente de inglés)

Los docentes manifiestan que para “lograr” la enseñanza y el aprendizaje se debe construir un vínculo afectivo que se caracterice por un trato humanizado, en donde se cifre la confianza en las capacidades de los estudiantes para poder lograr la comunicación.

Estos vínculos se ven atravesados por los diversos significados propios del contexto de encierro en el que se encuentran insertos. Esto da lugar a un contrato pedagógico, propuesto a través de la relación pedagógica según Valdez (2001), donde se encuentran presentes reglas no escritas, las cuales establecen un pacto de confianza entre el estudiante y el docente, visualizado en la relación de respeto, el trato humanizado, la confianza mutua. De esta manera, se puede comprender como el trabajo que se desarrolla en las aulas en un contexto de privación de libertad se despliega en un espacio interpersonal, social y culturalmente organizado.

En este sentido, se pueden señalar dos aspectos: en primer lugar, un rasgo esencial de los docentes que se desempeñen en cárceles debe ser la sensibilidad por los problemas sociales (Scarfó y otros, 2007), y en segundo lugar, reconocer el contexto y la permanencia del conflicto intrainstitucionales, interpersonal suele conducir a muchos educadores a priorizar la tarea de “contención” emocional y desplazar la tarea de enseñanza (Cabrera, 2010, p. 49).

Podemos asumir que el vínculo afectivo es una condición necesaria para establecer el proceso de enseñanza, instrumento que favorece el afianzamiento de la educación.

Al respecto Scarfó y Dappello (2009) afirman lo siguiente:

Toda acción educativa refiere a sujetos, de carne y hueso, con historias personales y colectivas por las que atraviesan, inmersos en un contexto determinado, son sujetos con deseo. Conocerlos y reconocerlos es fundamental en la tarea educativa, así mismo no podemos olvidar que nosotros, quienes tenemos el rol de educadores, también somos sujetos atravesados por múltiples factores, por eso es conveniente que podamos revisar constantemente nuestras prácticas, cuestionando nuestros

propios prejuicios y concepciones acerca de nuestros estudiantes, de la escuela como institución- que desde su surgimiento ha sido funcional al sostenimiento de los proyectos políticos dominantes pero que puede constituirse en transformadora de la realidad social y de la cárcel, como institución total (Goffman, 1998), que privilegia el castigo social, el disciplinamiento; control y “domesticación” de las personas, influyendo de manera nociva en sus cuerpos y en sus mentes. (p. 16)

Por otro lado, también es fundamental analizar qué sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando los docentes no poseen la intencionalidad de generar algún vínculo con los estudiantes.

Por ejemplo, uno de los docentes quién posee a su cargo aproximadamente 3 espacios curriculares, manifestó que no posee vínculos con los estudiantes:

No tengo ningún vínculo con los estudiantes. (Docente de química)

Entonces podríamos preguntarnos ¿qué características son necesarias y se materializan en las prácticas pedagógicas de los docentes que transitan las cárceles?, ¿qué sucede en el acto pedagógico cuando estas no están presentes?, ¿qué aspectos son necesarios fortalecer para el trabajo con estudiantes en la modalidad de contexto de privación de libertad?

Lo espacial y el ingreso al instituto penitenciario federal: Cotidianeidad del ingreso al predio del instituto penitenciario

Pensar en la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de privación de libertad desde su cotidianidad, no solo nos invita a pensar sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto del aula donde se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Edelstein, 2005) con estrategias de enseñanza, gestión pedagógica y curricular, sino nos invita a realizar un análisis desde las diversas variables que atraviesan el cuerpo del docente, las formas de establecer relaciones y vínculos entre la sección de educación⁴ y el sistema penitenciario, hasta lograr un ingreso efectivo en las aulas para desarrollar sus tareas pedagógicas.

Para dar clases en este instituto penitenciario, los docentes deben recorrer un trayecto de 2 kilómetros en transporte particular o privado desde el acceso principal hasta el instituto penitenciario. Esto implica que los docentes necesitan organizar bien su

⁴ La sección de educación hace referencia al espacio destinado en el instituto penitenciario para el desarrollo exclusivo de las clases denominado “la escuela”.

traslado, sumado a que el camino en muchas oportunidades se encuentra inundado e inaccesible, debido a que es de tierra y está ubicado en una zona de producción tabacalera.

Frente al ingreso dificultoso y al hecho de que muchas veces los docentes se quedan sin transporte a la salida o entrada, el personal del servicio penitenciario no está autorizado a transportar a los docentes desde el acceso principal hasta la unidad penitenciaria. Por lo tanto, los docentes se enfrentan diariamente al desafío de conseguir vehículo para ingresar y de no ser así deben trasladarse a pie por dos kilómetros sin importar la condición climática.

Prácticas institucionales para el ingreso al sector de aulas

Un segundo proceso que se requiere para entrar a la unidad penitenciaria son todos los trámites administrativos de autorización de ingreso, llamados “parte diario”⁵ que lo llevan a cabo los directores. En dicho listado se deben adjuntar los recursos pedagógicos que se necesitan ingresar como por ejemplo computadoras, libros, pendrive, cintas, lápices, etc.

Si este parte diario no se desarrolla con debida antelación y no se autoriza, los docentes no pueden ingresar sus materiales, y se ven obligados a utilizar otros recursos o firmar partes de responsabilidad. Aunque esto no sucede con frecuencia la falta del parte implica dejar los materiales de trabajo en los casilleros o vehículos. Esto se expresa como categoría N° 3: Dificultades para enseñar en la modalidad de contexto de privación de libertad, subcategoría: N° 3.1 Rigidez del sistema penitenciario en relación al ingreso de recursos didácticos. Esta situación altamente burocrática genera conflictos que perjudican el *desarrollo de las clases por falta de un recurso necesario*:

Es una difícil tarea como docentes luchar con todos los actores de este tipo de institución: los alumnos con desánimos de estudiar, la rigidez del instituto penitenciario, los tiempos escasos, los materiales de trabajo escasos, etc., etc. etc... (Docente de matemáticas)

Todo elemento pedagógico como proyectar películas, música, ingreso de retroproyector, proyector de DVD, bibliografías no específicas de los espacios curriculares, fotocopias, láminas, fotografías, elementos geométricos, etc. Se debe

⁵ El parte diario es la notificación que deben realizar las autoridades del nivel educativo para informar los elementos y las personas que requieren ingresar. En este caso específico nos referimos a los docentes, también se registra un parte diario de autorización de ingreso de los estudiantes a la sección educación, pero este lo gestiona la sección de seguridad en función a sus criterios normativos, conducta, actividades extra-escolares, etc.

pedir con antelación y autorización. Se debe cumplir indefectiblemente por las normas de seguridad del complejo penitenciario, en caso contrario se le hará un llamado de atención celebración por parte de la dirección del BSPA y será informado a las autoridades del Ministerio de Educación, quienes procederán de acuerdo a las normativas vigentes y normas legales, los pasos correspondientes al no cumplimiento de las normas de seguridad. Queda bajo la responsabilidad del docente la pérdida, extravío o robos de elementos personales.

Quedan notificados para constancias firmas con aclaración. (Acta compromiso obligatorio firmado en el BSPA)

En este sentido, podemos afirmar que los procedimientos de supervisión y vigilancia del sistema penitenciario no van a la par de los procesos educativos. Ante este escenario nos preguntamos ¿cómo se ve afectada la práctica pedagógica que requería en esa instancia la utilización de determinados materiales?, ¿es posible referenciar a prácticas pedagógicas sustentables?

El sistema penitenciario, el cual desconoce la especificidad de la caja curricular en la que se desarrolla la educación en el nivel educativo, establece límites en el ingreso de algunos recursos, incluso impide el ingreso de ciertas bibliografías que considera que no responden a los fines educativos. Los recursos necesarios a autorizar deben figurar el día previo en los partes diarios, si la autoridad de la institución no realizó la elevación en los tiempos solicitados, no se puede garantizar su ingreso para el desarrollo de las clases. Por otra parte, la particularidad del acta compromiso es la medida de sanción disciplinaria a aquel docente que no se ajuste con la normativa vigente.

En este sentido, Scarfó (2011) también menciona en su tesis de maestría los obstáculos sobre los recursos efectivos (método de resolución) para los reclamos de la obligación estatal y sostiene que “los criterios de ingreso diario del personal docente a la unidad penal (requisita de materiales didácticos y personales, etc.) no suelen estar claramente definidos” (p.71).

A tal efecto resulta relevante considerar los desafíos que conllevan desarrollar las prácticas pedagógicas cuando la escuela está situada en un contexto diferente, como en este caso la prisión.

Asimismo, el ingreso del personal docente a la sección de educación se ve dificultado por lo que expresa la categoría *Rigidez del sistema penitenciario en relación con los*

comportamientos de los docentes. El ingreso de un educador a una institución carcelaria consta de pautas diferenciadas que incluyen lo que se detalla a continuación:

- Generar un acta volante.
- Dejar el DNI.
- Pasar por un sistema de requisa, en donde se revisan los bienes personales.
- Despojarse de bienes personales catalogados como “no autorizados” que son comunes para la vida diaria, por ejemplo: celulares, llaves, computadoras, alimentos y elementos no autorizados y guardarlos en un casillero.
- Comprometerse a retirar los recursos que ingresan de forma autorizada.
- Ingresar recursos bajo la responsabilidad que implica su posible uso, cuando no hayan sido autorizados en el parte diario.
- Llevar una vestimenta adecuada, sin ropa apretada, ni escotes, no está permitido vestir pantalón corto.
- Uso del delantal como identificación del personal docente, “los blancos”⁶.

Estos requisitos se explicitan en el acta acuerdo que firman los docentes cada inicio de año y que se transcriben en el siguiente párrafo:

*ACTA COMPROMISO OBLIGATORIO PARA LOS DOCENTES.*⁷

(..) Los docentes que trabajan en contexto de encierro, deben cumplir con las normas de seguridad del servicio penitenciario a saber:

- 1. Ingresar con DNI*
- 2. Ingresar por máquinas de rayos X si es que fuera pedido por el personal de requisa.*
- 3. Uso del guardapolvo o chaqueta blanca, no usar prendas como pañuelos bufandas cintas de cabellos rojos y o sombreros corbatas (salvo con previa autorización del personal del complejo), prendas que dejen al descubierto hombros piernas y prendas muy ajustadas sólo debajo del guardapolvo evitar el uso del calzado con taco de puntas finas no ingresar con dinero o joyas de valor.*

⁶ “Los blancos” es un término utilizado como un código interno por el sistema de seguridad ante la posibilidad de un motín para referirse a los docentes por llevar delantal blanco. De esta manera, se los puede identificar con rapidez y tienen prioridad en caso de una evacuación.

⁷ El nivel educativo secundario Bachillerato Salteño para Adultos inserto en el contexto carcelario hizo firmar a sus docentes el acta compromiso en el que se explicitaban las condiciones de ingreso conforme a las normativas internas vigentes para el instituto penitenciario federal.

4. *Uso de bolsa o cartera tipo transparente.*
5. *No ingresar con elementos personales de valor como celular computadora personal, tablet, pendrive, cámara fotográfica, CD o cualquier otro elemento electrónico.*
6. *No ingresar elementos cortantes como: tijeras, trinchetas, punzones, agujas, limas, alicates, alfileres, chinches, compas, otros (no ingresar con cubiertos).*
7. *No ingresar con alimentos o adhesivos como pegamentos colas vinílicas, sólo plasticolas transparentes.*
8. *No ingresar con diarios, revistas, folletos o textos que contengan datos personales y números telefónicos de otras personas ajenas al complejo penitenciario (se debe pedir permiso con antelación a las autoridades del penal).*
9. *No dar información personal a los alumnos como dirección, número telefónico, etc.*
10. *No recibir ni mandar mensajes o realizar trámites personales de los alumnos ni con familiares ni con amigos ni con otros internos.*

Toda información y consulta que los docentes requieran debe consultar previamente a la directora y ésta a su vez consulta con las autoridades del complejo penitenciario.

Una nota de campo escrita por la tesista pone de manifiesto esta experiencia vivida en el penal:

Cuando ingresaba lo primero que sentía era aflicción, dado que llegaba dos horas tarde, pero quería cumplir, a pesar de lo complicado que era la autorización de mi ingreso.

Cuando llegué, informé a la sección a dónde me dirigía y luego pasé la requisa sin ningún problema. La guardia solo me dijo que pase, ya que mi ingreso ya estaba autorizado para toda la semana, por lo que me dejó pasar por la puerta metálica y logré ingresar finalmente por las cinco puertas de acceso.

Cuando ingresé me dirigí a la sección de educación y me comuniqué con la directora quien me dio autorización para ingresar a las aulas.

Mientras esperaba la jefa de educación me llamó para consultarme si la guardia me había hecho problemas para el ingreso. Primero había entendido mal, pensaba que me consultaba acerca de la autorización de docentes. Luego me dijo que mi ingreso no estaba autorizado y no sabía que había pasado con la guardia. Me comunicó que la directora del nivel secundario debía haber informado y se debía haber armado un volante de comunicación y autorización.

Se puede visualizar cómo el ingreso y la tarea cotidiana de los docentes están condicionados por decisiones, dimensiones y actores externos a la sección de educación, propios del sistema penitenciario como sistema de seguridad. Aquí la modalidad educativa parece estar sujeta a una constante puja para sostener la estructura organizativa de la cárcel.

Además, este sistema de control pone a los docentes en situaciones estresantes, a quienes se los responsabiliza por la falta o incumplimiento de las normas de vigilancia. Esto se advierte en la siguiente nota de campo durante una observación de clase:

Cuando ingresé a observar a la docente de matemática, noté que estaba muy nerviosa y a cada rato la llamaban desde la sección de seguridad. Al consultarles a los estudiantes lo ocurrido, me comentaron que no los dejan tener nada y que un compañero levantó una cinta adhesiva y se la llevó al pabellón y que la noche anterior a todos ellos los requisaron. La docente debía dar cuenta de la cinta que no aparecía y en ese momento un alumno se levantó y se la entregó diciendo que él necesitaba pegar algo, por eso se la había llevado. Como respuesta la docente le reclamó por el mal momento que le hizo pasar, y por las quejas recibidas. Además, mencionó que si no hay confianza con los estudiantes, como docente no puede pensar en actividades que los ayuden, ya que aquello significa un riesgo para ella. Al finalizar la jornada me acerqué a la sección de seguridad y consulté porqué era un riesgo una cinta. Me informaron misma podía ser usada como soga o para transportar droga, por ello no estaba permitido y la docente tenía la responsabilidad de retirarlo al salir de clases. Como eso no sucedió el día anterior cuando se dio la clase, se procedió con la requisa de los estudiantes en los pabellones.

Tal y como se puede apreciar, el docente que ingresa un recurso debe estar atento a las consecuencias que puede generar y que se encuentra resignificado por la dinámica institucional. El objetivo de este recurso en la tarea educativa era ubicar las producciones de afiches en las paredes para que todos visualicen sus trabajos en una exposición.

El nivel educativo busca las estrategias necesarias para subsistir y desarrollar sus prácticas pedagógicas y docentes, y el sistema penitenciario se revisita bajo las normativas propias de un sistema carcelario.

Podemos sintetizar estas situaciones en las palabras de Kaes citadas por Lucia Garay (1979) que a continuación transcribimos:

Las instituciones no se nos presentan como una instancia histórico-social, sino como una instancia singular de prácticas, de tareas, de interacciones. Trama de relaciones y de vínculos, donde los sujetos toman parte en las instituciones, interviniendo y a la vez constituyéndolas.

Son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones, una primera instancia generativa, aunque aquí, como una instancia social, la percepción que tenemos cotidianamente es que las prácticas están separadas de lo institucional, al contrario percibimos lo institucional como lo que estructura y organiza el hacer. En realidad, en la medida en que los individuos venimos a un mundo social conformado por instituciones y que éstas no preceden – están allí como si se hubieran autoregenerado- se desdibuja el papel de que las prácticas humanas tienen en la génesis, la permanencia y el cambio de las instituciones. Esta característica de las instituciones, la instancia de los sujetos constituyéndolas, implica aceptar que hay parte de nosotros puestas allí (actos, relaciones, afectos) y que esas partes no nos pertenecen en propiedad (Kaes, 1989). Sujeto e institución: una relación que es fuente básica y constante, de tensión, de malestar, de disputa. Sea que ésta se alimente de la ilusión, desde la visión individualizada, de que la institución está hecha para cada uno personalmente, o que es propiedad de un amo anónimo, todopoderoso, mucho o encarnado en alguien con poder. (p. 143)

Estamos en un todo de acuerdo con Francisco Scarfó, María Albertina Inda y María Victoria Dappello (2013) cuando aseguran que la lógica de la institución penitenciaria, influye y condiciona al funcionamiento de la institución escuela, no solo en los aspectos pedagógico-didácticos sino en los que se refieren a la distribución del poder. Desde esta mirada, se torna imprescindible el análisis y la comprensión de este medio social en el que actúa la escuela.

La escuela en contextos de privación de la libertad opera a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas diferentes. Dicha tarea resulta muy complicada en la práctica. El sistema penitenciario posee normas muy rígidas y una estructura del tipo “castrense - militar” muy difícil de penetrar lo que impide que la escuela pueda funcionar con sus propias reglas. En muchas oportunidades el choque se produce porque cada una de las instituciones sigue rituales legitimados por las normas y naturalizados por el ejercicio en un esquema de relaciones de poder asumido por las propias personas que cumplen su rol dentro de la institución a la que pertenecen.

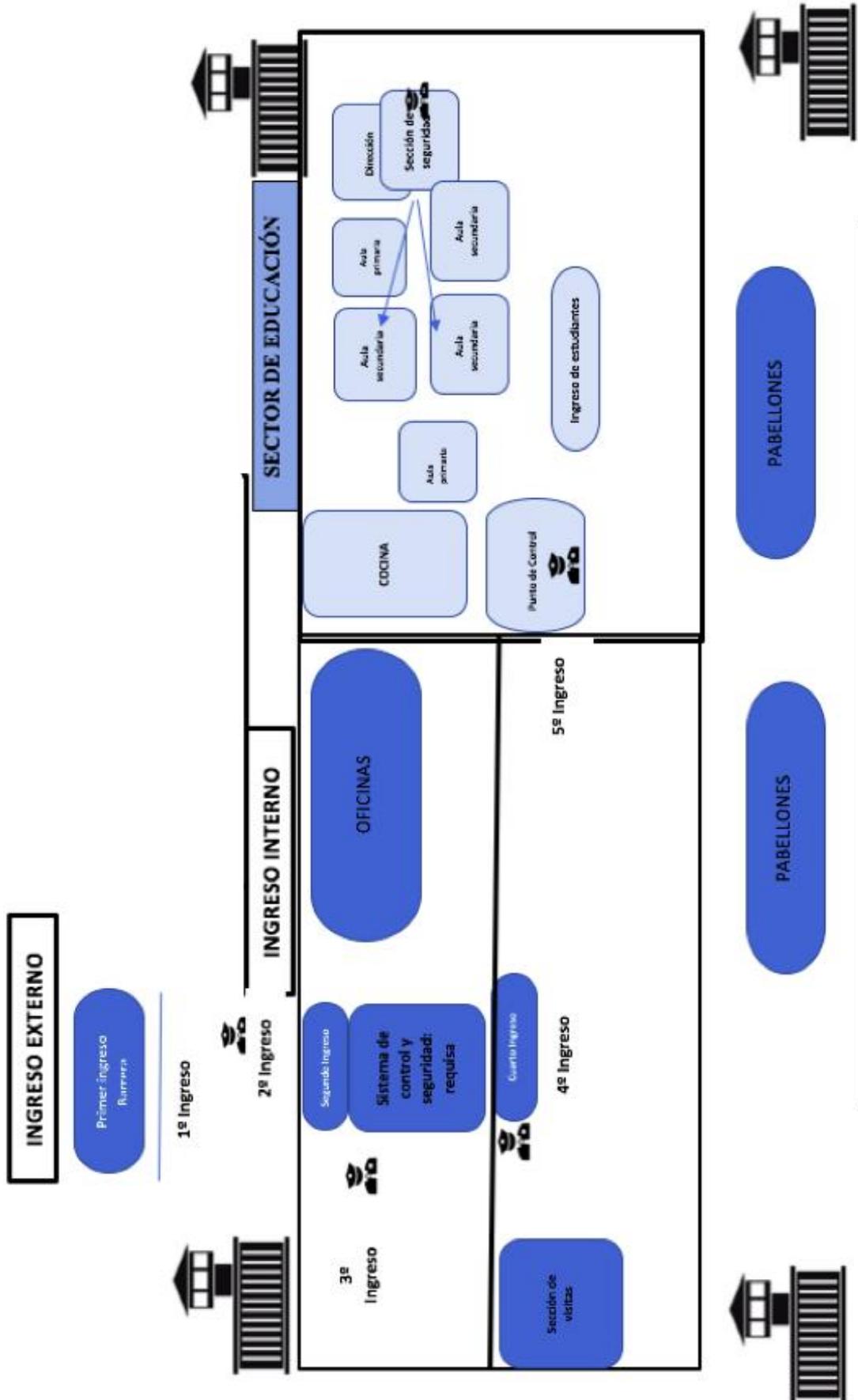
La escuela en este contexto está implicada por la prisión con la cual convive y de la cual aún no ha podido separarse. De esta forma, la lógica organizacional de la cárcel se superpone con la escolar, imponiendo parte de sus prácticas por sobre las de la escuela. Poder articular la institución escuela (como ejecutora del derecho a la educación) y la institución cárcel (como ejecutora de castigo).

Además de los marcos normativos internos para ingresar a la unidad penitenciaria y educativa a través de la dimensión burocrática administrativa, un docente debe pasar por cinco ingresos de seguridad hasta llegar al aula. El siguiente esquema pretende identificar la ubicación espacial del sector de educación en la unidad penitenciaria, representar el recorrido cotidiano de los docentes y la rigidez del sistema de seguridad para llegar al aula: ⁸

Figura 1

Ubicación espacial del sector de educación en la unidad penitenciaria

⁸ El gráfico fue elaborado con el fin de visualizar el ingreso de los docentes a la sección educación. Elaboración propia de la autora.



Ubicación del Sector Educación en la Unidad Penitenciaria Federal

En primer lugar, en la imagen se distinguen claramente dos aspectos centrales, el sistema de control y la seguridad del sistema carcelario. En cada esquina se puede observar una torre como panóptico.

Foucault (2002) define el panóptico de Bentham así:

La figura arquitectónica, a través de una construcción de forma de torre, los individuos están insertos en un lugar fijo y todos sus movimientos están perfectamente controlados, el modelo del dispositivo es disciplinario. El efecto mayor del panóptico de Bentham, es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. (p. 185)

Los sujetos privados de libertad no deben saber jamás si en aquel momento se le mira, pero debe estar seguro de que siempre puede ser mirado. El dispositivo automatiza e individualiza el poder, concertando los cuerpos, las superficies, las luces miradas, produciendo mecanismos internos y diversas relaciones en las que están insertos los individuos.

En términos de análisis institucional, Goffman (2001) clasifica a la cárcel dentro de la tercera categoría como institución total, la cual es “organizada para proteger a la comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella, no se propone como finalidad inmediata el bienestar de los reclusos” (p. 18).

El sistema de control y seguridad también se ve fuertemente marcado en cada punto de control⁹ que debe atravesar el docente para dirigirse a la sección de educación:

Primer ingreso: Barrera

Luego del camino recorrido entre la ruta y el acceso principal (2 km), los docentes deben pasar la primera barrera, en donde dejan los documentos y anuncian el departamento al que asisten. Los docentes o el personal que ingrese deben figurar en el parte diario para poder acceder con la autorización correspondiente al sector que corresponda, en este caso el educativo.

Segundo y tercer ingreso: Requisa y sistema de control

La segunda entrada que tienen los docentes es el sistema de requisa, en donde previamente tienen un ingreso con la apertura de la primera puerta a través de guardia.

⁹ Como punto de control nos referimos a cada puerta que se debe abrir y cerrar para ingresar a otro punto, en donde se debe abrir y cerrar nuevamente una nueva puerta para acceder a otro sitio y así sucesivamente, los docentes ingresan por cinco puertas de ingreso, cada una con su correspondiente sistema de control.

La sección de requisa posee la modalidad de escáner. La particularidad de la cárcel federal radica en la modalidad de requisa. A diferencia de una cárcel provincial no se realiza un cacheo corporal que consiste en el palpado general sobre las ropas y objetos que porta la persona, comenzando desde la cabeza, siguiendo por el cuello, los brazos, el torso y las piernas, con el fin de detectar algún elemento no autorizado. En la sección de requisa solo se pasan los bienes personales por un escáner y para el acceso de personas.

Como se aprecia en la subcategoría N° 6.2 *rigidez del sistema penitenciario en relación con los comportamientos de los docentes*, cuando un docente va a ejercer sus funciones en la modalidad de contexto de privación de libertad se le informa sobre la dimensión administrativa del ingreso de los recursos. Además, se le avisa acerca de las características y las condiciones necesarias para cumplir con el desarrollo habitual de clases, la vestimenta, el protocolo de seguridad, las formalidades, etc. Por ejemplo, si un docente no viste de forma adecuada no se le autoriza el ingreso y se le informan a la sección educación los motivos al respecto.

Desde el ingreso por el primer acceso, los docentes deben asumir una serie de comportamientos y procedimientos específicos del régimen de seguridad del sistema penitenciario. Enumeramos algunos ejemplos tales como no usar anteojos de sol cuando se encuentren por el predio, no ingresar objetos no autorizados, cuidar el contenido de los recursos que van a ingresar y cumplir con las orientaciones que brinda el sistema de control a través de la requisa.

El sistema de requisa es uno de los métodos principales para garantizar el ingreso a la sección de educación. En ella los docentes deben organizar sus bienes personales, y dejar en los casilleros celulares, llaves, alimentos y objetos que no hayan sido autorizados en los partes diarios.

En esta puerta de acceso, aquellas personas que no figuran en los horarios y no cumplen con los aspectos solicitados en el acta compromiso firmado al inicio de clases no pueden ingresar. Además, es necesario contar con autorización del jefe de seguridad de la sección de educación para ingresar.

Cuarto ingreso: Sistema de control

Una vez superada la requisa los docentes tienen que esperar a que un guardia les abra una cuarta puerta.

Luego del acceso los docentes pueden dirigirse a la sección de educación en donde están los cursos del nivel educativo.

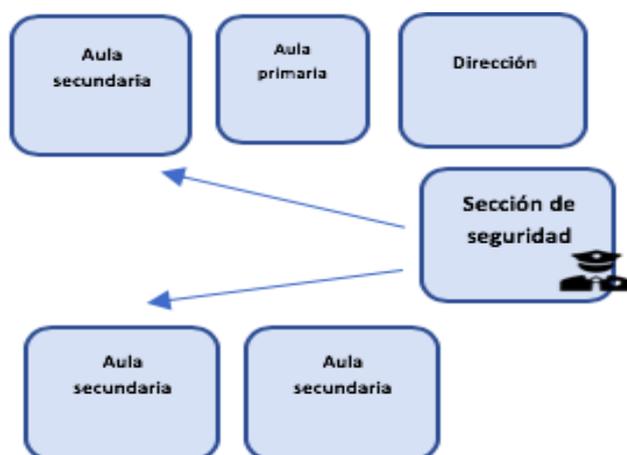
Quinto ingreso: Sistema de control

Al dirigirse al sector de educación, los docentes pueden ingresar nuevamente pasando nuevas rejas y un sistema de control, en donde se registra el ingreso del personal docente en donde finalmente se ingresa a las aulas.

En el quinto ingreso el personal de seguridad se encarga del control del ingreso de los docentes y el personal, y el ingreso de los estudiantes, es el encargado de verificar el cumplimiento de los horarios de entrada y salida, sumado a los permisos asignados a los estudiantes ante determinadas situaciones, por ejemplo consultas de abogados, visitas externas, consultas médicas, etc.

Figura 2

Ubicación del Sector Educación en la Unidad Penitenciaria Federal¹⁰



Como se puede observar en la imagen luego de realizar el quinto ingreso, se ubica un sistema de control, el cual está situado en un espacio estratégico de control de los cursos. Las flechas reflejan la estructura de observación a modo de un panóptico, para controlar los movimientos de los actores que se encuentran en la sección de educación, por ejemplo docentes, personal de seguridad y estudiantes.

El sistema de ingreso de los estudiantes desde los pabellones hacia la sección de educación responde a la dinámica propia según los horarios establecidos. Los

¹⁰ Imagen elaborada por la autora.

estudiantes no pueden bajar una hora antes del horario de ingreso y pasada la hora de salida, se registra la salida de todos los estudiantes y se los requisa.

Esta dinámica puede representar un obstáculo para las trayectorias educativas, ya que además del sistema de ingreso de los docentes y estudiantes, la dinámica institucional propia de las prácticas pedagógicas y de los docentes se ve afectada por otras dimensiones.

En este sentido, podemos recuperar las categorías establecidas por Scarfó (2011) en su tesis de maestría que describimos en las siguientes líneas:

Obstáculos sobre las 'trayectorias educativas' (tránsito por el sistema educativo):

- Traslados compulsivos de penal a penal o hacia otros sectores dentro de la unidad, incluyendo las sanciones aplicadas a detenidos/as ante la infracción a la reglamentación de las normas dentro de la cárcel.
- La constitución y el sostenimiento de un legajo educativo de la persona detenida que acompañe todo su tiempo en el sistema penal y contenga la información de los avances alcanzados en materia educativa –formativa- cultural.
- La falta de algún plan de becas estudiantiles para sostener y continuar estudios dentro y fuera de la cárcel. (p. 73).

Resultados

Como resultado de un sistemático y sostenido trabajo de indagación y análisis de la tarea docente en cárceles, podemos decir como la formación docente en ejercicio en un contexto complejo debería invitar a analizar en sus guiones de trabajo, los alcances que habrán de producir como efectos, pero también incluir lo incalculable de las respuestas que se habrán de obtener.

Específicamente sobre la formación de los docentes de la modalidad en contexto de privación de la libertad, podrán pensarse diferentes alternativas y formas de operacionalizar el currículo, intentando sostener las propuestas educativas, considerando los diferentes emergentes que puedan generarse, debido a la coexistencia de la institución Cárcel y escuela de forma permanente.

Desde esta posición según lo que plantea Zelmanovich (2003), se invita a pensar que en cada escena habrá cuestiones que no estarán disponibles de antemano, ni del todo. En sus procesos de formación los docentes adoptarán los mejores hallazgos,

disciplinas, contenidos y vertientes de pensamiento didáctico y pedagógico o nuevas referencias relativas.

Lo desarrollado hasta aquí en función de las categorías analizadas: el sentido de la educación y los significados asumidos por los docentes que se desempeñan en la modalidad de EPJA y la modalidad de educación en contexto de privación de libertad en la cotidianeidad nos permitieron entrecruzar diversos emergentes para comprender las condiciones de la enseñanza y aprendizaje como garantía del derecho a la educación.

Aún queda un largo camino por recorrer para cumplir con la educación como garantía de derechos.

Conclusiones

El enfoque de este artículo intentó recuperar desde una mirada compleja, relacional y vinculada al espacio de privación de la libertad, la especificidad de la tarea docente enmarcada desde una perspectiva pedagógica didáctica, analizando las prácticas pedagógicas y las condiciones que se desarrollan para la enseñanza.

A partir del análisis de las categorías, se propuso una mirada integral sobre el lugar docente en relación con la toma de decisiones en la planificación de la enseñanza, se analizaron diversas categorías que nos permitieron conocer más las condiciones que deben atravesar los docentes para desarrollar sus prácticas pedagógicas.

En el binomio de cárcel y escuela, se define la dinámica institucional como la dinámica de los vínculos consolidados entre las instituciones y los sujetos institucionales, lo que lleva implícito el sentido de pertenencia como factor condicionante y modelador de las identidades, como un lugar que se constituye como productor de significaciones.

Entre los objetivos y funciones de ambas instituciones, existe una gran ruptura entre lo prescripto y lo real.

Por otro lado, hablar de acerca de la tarea docente nos invita a pensar acerca de la complejidad de la enseñanza en los escenarios educativos en contexto de privación de libertad desde una perspectiva pedagógica didáctica, la cual invita a cruzar los territorios del aula y la escuela como un binomio no siempre armonioso, lleno de conflictos, de geografía indefinida donde se libran muchos combates de diferentes significados y envergaduras, donde cohabitan teorías que justifican lo injustificable, teorías que buscan iluminar lo posible y teorías que dudan e invitan provocadoramente a pensar, a repensarlo todo.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de antropología social N°2* Instituto de ciencias antropológicas. Facultad de filosofía y letras. UBA.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. 1º ed. Paidós.
- Cabrera, M. (2010). *El trabajo del educador: desafíos de una puesta en práctica*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1983). *Tarea docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*. Universidad Nacional Autónoma de México. Ed. Nueva imagen. México
- Díaz Barriga, A. (1995). *Tarea docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*. Universidad Nacional Autónoma de México. Ed. Nueva imagen. México
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones novedades educativas del centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frejman, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. En dossier de Freire a nosotros y de nosotros a Freire. Experiencias de la praxis y pedagogía crítica. Novedades Educativas.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6a ed.), pp. 170-191. McGraw-Hill.
- Hidalgo, B. (2015). La vida en la cárcel: Intercambios, exclusión y control social. 1ª Edición Redes de editoriales de universidad nacionales, 7. Universidad Nacional de Catamarca.

- Mazza, D (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Nicastro, S. (2005). *Educación: ese acto político*. Del estante editorial.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Pérez Salazar, G (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa revista de divulgación* 5 (8).
- Planificación institucional componente: fundamentación. Módulo I: Salud y ecología*. (2018). Bachillerato Salteño para Adultos, N.º 7212. Unidad Penitenciaria Federal N°16. Sección educación. Cerrillos.
- Rodríguez Gómez, G. y García Jiménez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. (1º Ed.). Novedades educativas.
- Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. (2º Ed). Morata.
- Sampieri, E. (2006). *Metodología de la investigación*. MC GRAW -HILL INTERAMERICANA.
- Scarfó, F. (2003a). El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH) *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, 36, 291-324.
- Scarfó, F. (2003b). *Propuestas para la Formación Pedagógica-didáctica de un Magisterio Especializado en Educación en Cárceles*. Ponencia en segundo Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: Educar Tras los Muros, Buenos Aires, Argentina.
- Scarfó, F., Inda, A., Preafan, M. y González, B. (2007). El rol del educador de adultos en cárceles. *Revista Decisio*, 30, 31-36.
- Scarfó, F. y Dappello, V. (2009). Hacia la construcción de propuestas didácticas en contexto de encierro. *Revista Alternativa*, 14-19.

Scarfó, F. (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones realización del derecho a la educación en las cárceles*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

Scarfó, F., Inda, M. A. y Dappello, M. V. (2013). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *Revista Pensamiento Penal*, 419-434

Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B. y Wiener, C. (1985). *La organización social del trabajo médico*. Prensa de la Universidad de Chicago.

Valdez, D. (2001) *Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula*. Clase 11. Posgrado en constructivismo y educación (pp. 1-24). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Zaffaroni, E. (1990). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *Pensamiento moderno. Cuadernos de la cárcel*. (Edición especial. No hay derecho), 36- 62.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

MARCOS NORMATIVOS

Anexo Resolución Consejo Federal de Educación N° 127 del 13 de diciembre de 2010

Decreto 140/15. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Ley de Estímulo Educativo (26.6695/11)

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (L.E.N)

Ley de Educación Provincial N° 7546. Capítulo V. Artículo 54

Resolución Consejo Federal de Educación N° 118/10. Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Resolución Ministerial 2339/16. Lineamientos Curriculares de la Estructura Modular para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Resolución N° 169. Régimen de Evaluación Secundaria. Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Leticia Analy Canabide es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta). Es investigadora del proyecto del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta N°2494/0 denominado "Los textos de enseñanza en procesos de alfabetización con la población escolar indígena. Estudio en Escuelas Primarias de la Modalidad E.I.B (Educación Intercultural Bilingüe) dirigido por Rosa Evelia Guantay. Fue adscripta en la cátedra de Educación Popular de la Universidad Nacional de Salta y actualmente se desempeña como docente en instituciones de educación superior en la provincia de Salta.

Materiales y textos de enseñanza en lengua wichí: Una lectura desde el enfoque de derechos humanos

Noelia Evangelina Lazarte
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
noelazarte1982@gmail.com

Resumen

El presente trabajo comparte la producción de materiales y textos de enseñanza redactados en lengua originaria y en lengua vehicular para la alfabetización de la infancia indígena en la escuela de El Cocal, paraje de Rivadavia Banda Sur en la provincia de Salta, Argentina. Los materiales y textos de enseñanza surgieron como resultado de los diferentes intercambios con la comunidad estudiados desde el año 2018 en los proyectos de investigación B N° 2415/0 y A N°2494/0 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. En el marco de una metodología cualitativa se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de datos tales como la observación participante, el análisis de documentos y las entrevistas semiestructuradas a informantes claves. El estudio se realizó a partir de un enfoque de derechos humanos que incluye los derechos de los pueblos y el derecho lingüístico como derechos especiales. Los resultados alcanzados dan visibilidad a la escritura docente de una de las lenguas con mayor grado de vitalidad en la provincia de Salta: "el wichí", lengua hablada en la familia y en la comunidad hasta que se ingresa a la escuela. La comunidad posee un alto grado de conciencia sobre el derecho lingüístico de sus hablantes al priorizar la transmisión y enseñanza de la lengua a las generaciones más jóvenes, lo cual permite recuperar el saber de los ancianos a través de los auxiliares bilingües. Se concluye que la elaboración de materiales didácticos en la lengua originaria constituye un ejercicio de diálogo intercultural docente llevado a cabo en la escuela pública del interior del país que garantiza el derecho a la educación y los derechos de los pueblos.

Palabras claves: materiales, textos, lengua, wichí, derechos

Unterrichtsmaterialien und Texte in Wichí-Sprache: Eine Betrachtung unter dem Ansatz der Menschenrechte

Abstract

Dieser Beitrag berichtet über die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Texten in der indigenen Sprache und in der Vehikularsprache für die Alphabetisierung indigener Kinder in der Schule von El Cocal, Rivadavia Banda Sur in der Provinz Salta, Argentinien. Die Materialien und Texte sind das Ergebnis der verschiedenen Austausch mit der Gemeinschaft, die seit 2018 im Rahmen der Forschungsprojekte B Nr. 2415/0 und A Nr. 2494/0 des Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (Forschungsrats der Nationalen Universität Salta) untersucht wurden. Im Rahmen einer qualitativen Methodik wurden unterschiedliche Datenerhebungsinstrumente wie teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse und halbstrukturierte Interviews mit Schlüsselinformanten eingesetzt. Bei der Durchführung der Studie wurde ein menschenrechtsorientierter Ansatz herangezogen, der die Rechte der Völker und die sprachlichen Rechte als besondere Rechte berücksichtigt. Durch die erzielten Ergebnisse wird die Erstellung von Lehrmaterial für eine der wichtigsten Sprachen in der Provinz Salta sichtbar: "Wichí", eine Sprache, die in der Familie und in der Gemeinde bis zum Schuleintritt gesprochen wird. Die Gemeinschaft hat ein hohes Maß an Bewusstsein für die sprachlichen Rechte ihrer Sprecher, und räumt der Weitergabe und das Beibringen der Sprache an die jüngeren Generationen Priorität ein, was es ermöglicht, das Wissen der Älteren mit Hilfe der zweisprachigen Assistenten zu bewahren. Es wird festgestellt, dass die Ausarbeitung von Lehrmaterial in der indigenen Sprache eine Übung des interkulturellen Dialogs zwischen Lehrern in öffentlichen Schulen im Landesinneren darstellt, die das Recht auf Bildung und die Rechte der Völker garantiert.

Stichwörter: Materialien, Texte, Sprache, Wichí, Rechte

Matériels et textes d'enseignement en langue Wichi : une lecture axée sur les droits de l'homme

Résumé

Le présent travail partage la production de matériels et de textes d'enseignement rédigés en langue originaire et en langue véhiculaire pour l'alphabétisation des enfants autochtones à l'école de *El Cocal*, site de Rivadavia Banda Sur dans la province de Salta, Argentine. Les matériels et les textes sont le résultat des différents échanges étudiés avec la communauté depuis 2018 dans les projets de recherche B N° 2415/0 et A N° 2494/0 du Conseil de Recherche de l'Université Nationale de Salta. Dans le cadre d'une méthodologie qualitative, différents instruments de collecte de données ont été utilisés, tels que l'observation des participants, l'analyse des documents et les entretiens semi-structurés avec les principaux informateurs. L'étude a été menée à partir d'une approche de droits de l'homme, y compris les droits des peuples et le droit linguistique en tant que droits spéciaux. Les résultats obtenus donnent de la visibilité à l'écriture pédagogique d'une des langues les plus dynamiques de la province de Salta : "le *Wichí*", langue parlée dans la famille et dans la communauté jusqu'à l'entrée à l'école. La communauté est très sensibilisée au droit linguistique de ses locuteurs en donnant la priorité à la transmission et à l'enseignement de la langue aux jeunes générations, ce qui permet de retrouver le savoir des personnes âgées grâce aux auxiliaires bilingues. Il est conclu que l'élaboration de matériels didactiques dans la langue d'origine constitue un exercice de dialogue interculturel des enseignants mené dans l'école publique de l'intérieur du pays qui garantit le droit à l'éducation et les droits des peuples.

Mots-clefs : matériels, textes, langue, *Wichi*, droits

Didactic material and texts in the teaching of *Wichí* language: an analysis from the perspective of human-rights

Abstract

This work shows the didactic material and texts written in both native and working languages, produced for teaching to read and write to indigenous children attending the school *El Cocal*, in *Rivadavia Banda Sur*, Province of Salta (Argentina). Both the material and the texts resulted from the various exchanges with the community that were studied since 2018 in the context of the research projects B N° 2415/0 and A N° 2494/0 of the *Consejo de Investigación* of the *Universidad Nacional de Salta*. The methodology followed a qualitative approach and utilised data collection instruments such as participant observation, document analysis and semi-structured interviews with key informants. The study was conducted from a human rights perspective, encompassing the rights of peoples and linguistic rights as special categories. The results obtained highlight teachers' writing in one of the most vital indigenous languages in the province of Salta: *Wichí*, the language spoken within the family and the community until children start school. By prioritising the transmission and the teaching of the language to younger generations, the community exhibits an elevated degree of awareness of the linguistic right of its speakers, which makes it possible to recover the knowledge of the elderly through bilingual assistants. Our conclusion is that the production of didactic material in an indigenous language is an inter-cultural conversation exercise led by teachers and conducted at an inland, public, state-funded school that guarantees the right to education and the rights of the peoples.

Key words: materials, texts, language, *Wichí*, rights

Materiali e testi di insegnamento in lingua wichí: una lettura dalla prospettiva dei diritti umani

Riassunto

Il presente lavoro condivide la produzione di materiali e testi d'insegnamento in lingua nativa o in lingua veicolare per l'alfabetizzazione dell'infanzia indigena nella scuola di *El Cocal*, località di Rivadavia Banda Sur nella regione di Salta, in Argentina. I materiali e i testi sono sorti dal risultato di diversi scambi con la comunità studiata a partire dal 2018 nei progetti di ricerca B N° 2415/0 e A N° 2494/0 del Consiglio di Ricerca dell'Università Nazionale di Salta. Nel quadro di una metodologia qualitativa si sono utilizzati diversi strumenti di raccolta dei dati come l'osservazione partecipativa, l'analisi di documenti e le interviste semistrutturate a informanti chiave. Lo studio è stato realizzato a partire dalla prospettiva dei diritti umani che include i diritti

dei popoli e il diritto linguistico come diritti speciali. I risultati ottenuti danno visibilità alla scrittura docente di una delle lingue con maggior visibilità nella Regione di Salta: "il wichí", lingua parlata in famiglia e nella comunità fino all'ingresso a scuola. La comunità possiede un alto grado di coscienza sul diritto linguistico dei suoi parlanti al prioritizzare la trasmissione e l'insegnamento della stessa alle generazioni più giovani, cosa che permette il recupero del sapere degli anziani attraverso gli ausiliari biligüe. Si conclude che l'elaborazione di materiali didattici in lingua nativa costituisce un esercizio di dialogo interculturale tra i docenti portata avanti nella scuola pubblica del paese che garantisce il diritto all'educazione e i diritti dei diversi popoli.

Parole chiave: materiali, testi, lingua, wichí, diritti

Materiais didáticos e textos na língua Wichí: uma leitura a partir de uma abordagem de direitos humanos

Resumo

Este trabalho compartilha a produção de materiais didáticos e textos escritos na língua nativa e na língua veicular para a alfabetização de crianças indígenas da escola de *El Cocal*, Rivadavia Banda Sur, na província de Salta, Argentina. Os materiais e textos surgiram como resultado dos diferentes intercâmbios com a comunidade estudada desde 2018 nos projetos de pesquisa B N° 2415/0 e A N°2494/0 do Conselho de Investigação da Universidade Nacional de Salta. No âmbito de uma metodologia qualitativa, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com informantes-chave. O estudo foi realizado a partir de uma abordagem de direitos humanos que inclui os direitos dos povos e o direito linguístico como direitos especiais. Os resultados alcançados dão visibilidade ao ensino da escrita de uma das línguas com maior grau de vitalidade na província de Salta: o "wichí", língua falada na família e na comunidade até o ingresso na escola. A comunidade tem um elevado grau de consciência sobre o direito linguístico de seus falantes ao priorizar a transmissão e o ensino da língua às gerações mais jovens, o que permite recuperar o conhecimento dos mais velhos através dos assistentes bilíngües. Conclui-se que a elaboração de materiais didáticos na língua nativa constitui um exercício de diálogo educativo intercultural realizado na escola pública do interior do país que garante o direito à educação e os direitos dos povos.

Palavras-chave: materiais, textos, língua, wichí, direitos

Introducción

En este artículo se presentan algunos materiales y textos de enseñanza diseñados por docentes bilingües a partir del dispositivo de pareja pedagógica, en wichí y castellano; destinados a la alfabetización inicial en la Escuela Primaria N° 4308 del paraje "El Cocal" de la Localidad de Rivadavia Banda Sur, en la provincia de Salta. Tales materiales y textos se recolectaron desde los diferentes encuentros y talleres que se realizaron desde el año 2018, bajo los proyectos de investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA). El análisis que se realizó es desde el enfoque de derechos humanos y en particular considerando los derechos de los pueblos y los derechos lingüísticos como derechos especiales. Este trabajo se concibe como un recorte del trabajo final integrador de la Especialidad en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Salta.

Históricamente y por décadas la comunidad wichí fue silenciada a la que se le impuso el castellano como única opción en los sistemas educativos, a pesar de ser el wichí una de las lenguas con mayor vitalidad, porque se habla en la comunidad hasta que se ingresa a la escuela. Luego de muchos años de resistencia y lucha de los pueblos originarios, entre ellos, los integrantes de la comunidad wichí, han logrado educar y enseñar en su lengua materna en las escuelas, siguiendo su cosmovisión y costumbres, y han aceptado el castellano como canal necesario para realizar trámites administrativos en el Estado.

Estas luchas han permitido que se vayan conquistando derechos, que se explicitan en las leyes nacionales y jurisdiccionales, en concordancia con los lineamientos internacionales sobre derechos humanos. Dichos cambios educativos se ven plasmados en ley de Educación Nacional N° 26.206 y la ley de Educación de la provincia de Salta N° 7.546 que establece la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad que debe garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas del territorio argentino.

Se analiza en este trabajo que los materiales didácticos y los textos de enseñanza redactados por los docentes bilingües siguen un enfoque de derechos humanos, dado que las cartillas contemplan las costumbres de la comunidad, la enseñanza y el cuidado de los recursos naturales autóctonos, como el algarrobo, el chañar, etc., y del monte como recurso de la comunidad y no como un bien propio o privado. Además, en las cartillas diseñadas por los docentes bilingües se respetan los derechos lingüísticos, es decir, las particularidades de su lengua materna.

También se incluyen algunas escrituras de maestro/as que surgieron de los talleres implementados desde el CIUNSa, ya sea palabras sueltas que permiten una identificación de la lengua con el hablante o textos completos, a saber, poesías y adivinanzas como un nuevo modelo didáctico alfabetizador. Por último, se dialoga con otros materiales didácticos desde el enfoque de derechos, como los libros NOTSAS KA LEY y Pata toj yonei hunat thoya catetsel, en wichí y con su traducción al castellano.

Marco teórico

En los proyectos de investigación del CIUNSa B N° 2415/0 y A N°2494/0 se abordaron los materiales y textos de enseñanza diseñados por los auxiliares bilingües y los docentes de la escuela primaria N° 4308 de El Cocal, Localidad de Rivadavia Banda Sur de la provincia de Salta, para alfabetizar a sus estudiantes en castellano y wichí. Desde ese lugar se retoman aportes y conceptos de la Maestría en Derechos Humanos para

poder hacer una lectura analítica de estos materiales y textos con un enfoque en derechos humanos, en especial los derechos de los pueblos como derechos especiales (Lazarte, 2023) como por ejemplo los derechos lingüísticos que se desarrollarán en los apartados que siguen.

Materiales didácticos

El concepto de materiales didácticos es definido por Cedeño, Osorio y Tolentino (2004) como aquel dispositivo diseñado y fabricado con características especiales para simplificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El material didáctico hace referencia a las herramientas de aprendizaje que apoyan al niño emocional, física, intelectual y socialmente, es decir, auxilian en la búsqueda de su desarrollo integral. Además, conforman medios para estimular el aprendizaje al desarrollar la capacidad creativa. El material didáctico implica los objetos que usa el docente y/o el alumno durante el proceso educativo y estos deben ser motivadores.

Siguiendo a Corzo, Hernández y Toro (2007), “en la búsqueda de un saber pedagógico se necesita un profesor reflexivo, un profesional en acción, capaz de generar conocimiento. El proceso de generación del conocimiento es un proceso de objetivación mediante la escritura” (p. 281). De Tezanos (1998) sostiene lo siguiente:

la práctica escritural es propia del maestro...los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o de lo didáctico, a la construcción del saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar. También el oficio de formar. (p.12)

Textos de enseñanza

Se consideran textos de enseñanza los textos literarios o no, elaborados, diseñados y relatados por los maestros y profesores bilingües en un diálogo intercultural (entre el profesor del nivel primario y los auxiliares bilingües) que se utilizan en los procesos de alfabetización inicial, ya que las personas de los pueblos originarios tienen el derecho de alfabetizarse en su lengua materna en el marco del derecho lingüístico.

Estado y políticas lingüísticas

El Estado argentino es un Estado multiétnico y plurilingüe. Según el Censo Nacional del 2010 existen en el territorio argentino 950 mil personas de los pueblos indígenas. El pueblo wichí del norte argentino posee un alto grado de vitalidad lingüística, con un

elevado número de hablantes en la familia y en la comunidad, que la habla la lengua hasta que ingresa al sistema educativo. Luego aprenden el castellano como segunda opción, especialmente para realizar trámites administrativos en la esfera pública.

Por muchos años, en la mayoría de las escuelas primarias se priorizaba la alfabetización en castellano y la enseñanza del wichí se impartía solo a los miembros de la comunidad. De este modo, existían escuelas para “criollos” y escuelas para “wichís”. Mediante la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN N° 26.206), la cual reconoce a la EIB como una “modalidad”, se evidencian cambios y progresos significativos. A pesar de estos avances a nivel nacional, en la provincia de Salta desde el 2015, por decisión política y de presupuesto se fusionaron la modalidad intercultural bilingüe y la rural. Como lo explican Nuñez y Córdoba (2020, p.192) “esto provoca una significativa pérdida de especificidad, desatención de las poblaciones indígenas urbanas y reducción del presupuesto y el equipo técnico”.

La EIB es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inc.17. Esto constituye un gran avance, ya que supera la concepción de programas compensatorios que proponía el neoliberalismo a través de la ley de Educación Federal N° 24.195, en donde solo se enviaba asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con matrícula indígena. Además, se instalaba en la sociedad el concepto de “déficit cultural” que según este modelo “sufrían” las comunidades indígenas y que impedía el progreso económico tan ansiado por el modelo capitalista neoliberal de la década del 90.

Desde la reforma de la Constitución de la Nación Argentina en 1994, en donde se confirió rango constitucional a los instrumentos internacionales de derechos humanos y se introdujeron nuevos derechos de los pueblos (art. 75, inc. 17). De esta manera, se reconoce su preexistencia étnica y cultural, el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la personería jurídica de sus comunidades, la propiedad comunitaria, y la gestión de sus recursos naturales. Dicha reforma dio lugar a cambios significativos a nivel social y educativo, por cuanto las personas de los pueblos indígenas se han empoderado en cuestión de derechos, los cuales venían siendo reclamados hace décadas por las comunidades. Este reconocimiento a nivel normativo resulta una oportunidad para el campo intelectual y para las prácticas educativas en el sentido de producir conocimiento sistematizado a partir de las experiencias de aula, que por años habían sido iniciativas para la educación intercultural bilingüe y la producción

de materiales didáctico en las escuelas de nivel primario en territorios donde la población escolar es indígena.

Concepto de Derechos Humanos

En primer lugar, es importante definir el concepto de derechos humanos. Nikken (1994) entiende al respecto lo siguiente:

La noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial. (p.23)

Por lo tanto, los derechos humanos limitan el poder público de los Estados sobre la dignidad humana, poder público que puede ser traducido a través de la utilización de su fuerza represiva. La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que este deben respetar y garantizar.

El autor explica seis características de los derechos humanos (Nikken 1994, pp 34-41):

1. Estado de Derecho: Como lo ha afirmado la Corte Interamericana de Derechos Humanos, "en la protección de los derechos humanos está necesariamente comprendida la restricción al ejercicio del poder estatal". En efecto, el poder no puede lícitamente ejercerse de cualquier manera. Más concretamente, debe ejercerse a favor de los derechos de la persona y no contra ellos, debe respetar la dignidad humana es lo que configura el estado de derecho.

2. Universalidad: Una de las características resaltantes del mundo contemporáneo es el reconocimiento de que todo ser humano, por el hecho de serlo, es titular de derechos fundamentales que la sociedad no puede arrebatarse lícitamente. Estos derechos no dependen de su reconocimiento por el Estado ni son concesiones suyas; tampoco dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultura a la cual pertenezca. Son derechos universales que corresponden a todo habitante de la tierra.

3. Transnacionalidad: los derechos humanos son inherentes a las personas, por lo tanto, no dependen de la nacionalidad de esta o del territorio donde se encuentre: los porta en sí misma. Por lo tanto, van más allá de la soberanía nacional y su protección internacional. Los derechos humanos están por encima del Estado.

4. Irreversibilidad: cuando un derecho humano es reconocido como inherente a la persona, es imposible “no” ser reconocido por las autoridades gubernamentales.

5. Progresividad: Como los derechos humanos son inherentes a la persona y su existencia no depende del reconocimiento de un Estado, siempre es posible extender el ámbito de la protección a derechos que anteriormente no gozaban de la misma. Es así como han aparecido las sucesivas "generaciones" de derechos humanos y como se han multiplicado los medios para su protección.

6. Frente al poder público: Los derechos humanos implican obligaciones a cargo del gobierno. Él es el responsable de respetarlos, garantizarlos o satisfacerlos y, por otro lado, en sentido estricto, sólo él puede violarlos por medio de sus agentes.

Estado argentino y derechos humanos

El Estado argentino otorga jerarquía constitucional a los tratados internacionales de derechos humanos en 1994 con la reforma de la Constitución Nacional Argentina, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 (en adelante PIDCyP) y el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966 (en adelante PIDESyC). Para este trabajo se considera el primer pacto porque incluye el derecho a la libre determinación de los pueblos, como derechos colectivos, ya que son portadores de derechos un grupo de personas o un grupo social. Estos derechos tienen como objetivo proteger los intereses y la identidad de todas las personas de la comunidad. El derecho a la autodeterminación consiste en que los pueblos pueden determinar su condición política, económica, social y cultural, pueden disponer de sus riquezas y recursos naturales para su subsistencia.

El segundo PIDESyC profundiza en el derecho a la educación, en donde cada Estado se compromete a adoptar medidas de cualquier tipo y hasta el máximo de los recursos que dispone para lograr la plena efectividad de los derechos. Entre los derechos humanos incluidos se encuentran el derecho a trabajar en condiciones justas y favorables, el derecho a la protección y a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado y a los niveles de salud física y mental más altos que se puedan obtener, el derecho a la educación y a disfrutar los beneficios de la cultura y del progreso científico.

Por otra parte, actualmente y en respuesta a lo establecido en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas, proclamado el 8 de noviembre de 2020 por la Asamblea General de Naciones Unidas, que insta a que durante el período 2022-2032 se adopten medidas urgentes a nivel nacional e internacional para afrontar el peligro latente de la desaparición de las lenguas indígenas. Se han profundizado en espacios de formación y

socialización de experiencias interculturales bilingües desde el Ministerio de Educación de la provincia.

Ley de Educación Nacional y la educación como derecho

Actualmente desde la sanción de la LEN N° 26.206 se considera a la “educación” como un derecho humano y se ha ampliado su obligatoriedad desde los 5 años hasta el nivel secundario. Por otra parte, la LEN N° 26.206 considera a la EIB como una modalidad a nivel nacional, que supera los programas compensatorios del Neoliberalismo en Argentina a diferencia de la ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993 durante la presidencia de Carlos Saúl Menem, que definía a la educación como un servicio y no como un *derecho*, la cual era obligatoria hasta los 3 primeros años del nivel Polimodal.

El artículo 52 de la LEN 26.206 reza de la siguiente manera: “la Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme a la Constitución Nacional Argentina”.

El Estado a través de políticas de ajustes del gasto público consideraba que el Ministerio de Educación de la Nación solo debía impartir asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con matrícula indígena. A partir del año 1997 comienza a desarrollarse el proyecto “Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborígena” que proponía brindar asistencia técnica y pedagógica a las escuelas con población indígena” (Hirsch y Lazzari, 2016, p 36). Este imprimía y transmitía a la sociedad una concepción negativa de la cultura aborígena, ya que establecía que las comunidades aborígenes sufrían de un “déficit cultural” que impedía el progreso económico tan ansiado por el neoliberalismo. Estos programas acarrearón prejuicios sociales por sostener que los aborígenes no eran “merecedores” de los recursos y bienes del Estado, ya que eran diferentes al ser “argentino” y su forma de vida limitaba el progreso económico del país.

La LEN N° 26.206 sigue los lineamientos nacionales de la reforma de la Constitución Nacional de 1994 que incorpora los tratados internacionales en derechos humanos y les otorgando jerarquía constitucional. En la primera parte de la reforma se agregó un capítulo nuevo titulado "Nuevos derechos y garantías", donde se introdujeron ocho artículos nuevos (artículos del 36 a 43). Además, en el artículo 75 inciso 17 se incorporaron dos grupos adicionales de derechos, a saber, los “derechos colectivos o de tercera generación”, denominados derechos de los pueblos indígenas, que se transcribe a continuación:

Reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, el respeto a su identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural, la personería jurídica de sus comunidades, la propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y la participación en la gestión de sus recursos naturales.

El artículo 75 inciso 23, por su parte, reconoce “la *acción positiva* que ordena al Estado tomar medidas de acción positiva para garantizar la aplicación real de los derechos constitucionales, en particular para niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad”.

Este aspecto normativo es un gran avance porque el Estado argentino trata de dar respuestas a las demandas y luchas de los pueblos indígenas que se venían gestando antes de la reforma de la Constitución del año 94, ya que la Carta Magna (Constitución Nacional de 1853) no reconocía a los pueblos indígenas como parte del territorio argentino al desplazarlos a las fronteras e imponerle su conversión al catolicismo. Hirsch y Lazzari (2016) expresan este proceso en términos de “génesis inversa”.

Los derechos de los pueblos como derechos especiales

El Estado argentino y provincial deben orientar sus normativas internas considerando el “Corpus Juris” (Nikken, 1994, p.115) de los derechos humanos consagrados en las declaraciones, pactos, observaciones generales de los diferentes organismos del Sistema Universal e Interamericano y teniendo en cuenta los aportes del Tribunal de los pueblos desde a) el Convenio N° 169 de la OIT, b) la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, y c) la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos protegen derechos especiales, a saber: 1) derecho a la no discriminación y a la igualdad ante la ley, 2) derecho a la libre determinación, 3) derecho a la identidad e integridad cultural, 4) derecho a la propiedad de la tierra, el territorio y los recursos naturales, 5) derecho a la participación y a la consulta, 6) derecho al consentimiento, 7) derecho a sus propios sistemas de justicia y 8) derecho a la reparación.

En la actualidad la constitución y las leyes reconocen a los indígenas “derechos colectivos” otorgados como “reparación histórica” en respuesta a reclamos de antigua data (Carrasco, 2000). Estos derechos son colectivos porque consideran que los indígenas forman parte de “pueblos” y “comunidades”. Tal condición no quita a cada indígena en particular sus derechos individuales que son los mismos que los de cualquier ciudadano (derechos civiles, políticos y sociales). Al contrario, se suman a ellos. Por eso, los derechos indígenas se conciben como derechos especiales que suplementan los derechos comunes. Hirsch y Lazzari (2016) lo expresan de la siguiente manera:

Entre estos derechos colectivos y especiales se encuentran los derechos a la identidad, a la tierra y al territorio, al autogobierno y la participación política, al desarrollo económico-social, a la salud y a la educación. En definitiva, los nuevos derechos indígenas combinan el derecho a igualarse en lo civil, social y político y a diferenciarse en lo étnico y en lo cultural con el resto de los ciudadanos. (p.18)

Los pueblos y las comunidades originarias tienen el derecho de elegir sus medios de desarrollo y vivir en condiciones de vida digna, acorde a sus costumbres y cultura. Por lo tanto, es un derecho reconocido en la normativa internacional y nacional de los Estados, que como ciudadanos y profesionales debemos velar por su cumplimiento. Las comunidades tienen derecho a vivir en un ambiente sano (sin contaminación ambiental) y tienen derecho a vivir en paz, sin persecución por parte de los agentes del Estado. Además de vivir y usar los recursos naturales de sus territorios ancestrales.

Educación de los pueblos y derechos lingüísticos

Pero, además de lo dicho en el apartado anterior, los pueblos tienen el derecho de comunicarse en su lengua, tanto de manera individual como colectiva, derecho consagrado en la Declaración Universal de los derechos lingüísticos (1996). Tienen el derecho de elegir la educación que quieren para sus hijos, educación acorde a preservar su cultura y tradiciones, tienen el derecho de elegir la educación que realmente permita el desarrollo de todos los integrantes de su comunidad y que elimine los estereotipos de discriminación de los pueblos. Para ello, desde los momentos de alfabetización bilingüe inicial, se debe acordar con los auxiliares bilingües de la comunidad los contenidos curriculares y metodologías educativas que se alejen de las metodologías normalistas y que permita el diálogo y respeto entre culturas; como el respeto y goce de los derechos consagrados en las normativas.

El Consejo educativo autónomo de los pueblos indígenas y la Coordinación nacional de la Educación intercultural bilingüe

En Argentina para acompañar la aplicación efectiva de la ley y el goce de los derechos de los pueblos se crea el Consejo educativo autónomo de los pueblos indígenas (en adelante el CEAPI), integrado por 37 representantes de los diferentes pueblos indígenas del territorio argentino. Su objetivo es participar de las decisiones sobre los contenidos de la EIB, así como la gestión de becas estudiantiles, la formación docente y la sistematización de experiencias y proyectos que atiendan a los nuevos desafíos desde la modalidad.

Actualmente, se trabaja desde acuerdos entre la Coordinación nacional de EIB, el CEAPI, la Coordinación provincial de EIB con el fin de generar propuestas para desarrollar e implementar el Plan nacional de educación obligatoria y formación docente.

La EIB en Argentina está compuesta por:

- El programa nacional en EIB, los programas provinciales, el Instituto de educación para la formación docente, terciarios como CIFMA (Chaco), los institutos de educación superior de las provincias, asociaciones no gubernamentales (ASOCIANA, ENDEPA, FUNDAPAZ), fundaciones escolares, equipos de investigación y extensión desde las universidades nacionales, equipos de directivos, docentes del nivel y docentes bilingües en cada escuela.

La EIB en la provincia de Salta

En la provincia de Salta, la ley de Educación N° 7546 sigue los lineamientos a nivel nacional, donde se establecen cuatro niveles y nueve modalidades. Desde 2015 se fusionó la modalidad rural con la intercultural bilingüe lo que generó una pérdida en su especificidad tal como el recorte de presupuesto destinado para los recursos materiales y humanos en la modalidad.

Marco metodológico

El análisis sigue una metodología cualitativa porque se busca la descripción y la observación de la realidad educativa. La investigación cualitativa por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, ya sea de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable (Taylor y Bogdan 1986). Esta se hace relevante cuando se investigan fenómenos sociales complejos que son difíciles de capturar desde la perspectiva cuantitativa, como son las perspectivas de las personas en torno a sus relaciones, creencias, hábitos y valores (Bedregal 2017).

Por otra parte, se consideraron las orientaciones de la investigación-acción participativa o investigación-acción (en adelante IAP) porque es una metodología que presenta características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo. Entre ellas podemos señalar la manera en que se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. (Ortiz y Borjas, 2008, p. 239)

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron las entrevistas semi estructuradas porque permiten interpretar cómo piensan y diseñan los materiales didácticos y los textos para la enseñanza del wichí y el castellano. Los dos docentes entrevistados, fueron elegidos por ser informantes claves, ya que hace años que pertenecen a la institución.

Además, se estudió la cartilla “Palabras desde el Cocal”, diseñada por los docentes bilingües y los textos de enseñanza redactados por estudiantes avanzados del profesorado y los docentes bilingües. Con estos elementos se pudo observar el enfoque de derechos humanos y el respeto de los derechos de los pueblos, determinado por la enseñanza de su lengua con sus particularidades, siguiendo costumbres y la cosmovisión de mundo. En este sentido, por ejemplo, se enseña el cuidado del medio ambiente, la importancia del agua potable, la protección de los recursos naturales autóctonos de la zona y se narran los cuentos e historias de la comunidad, entre otros.

A través de la coordinación de talleres con docentes se estudiaron los textos de enseñanza diseñados para la alfabetización inicial, tales como palabras sueltas o textos cortos (cuentos, poemas y adivinanzas) redactados entre los docentes bilingües. En estos encuentros participaron docentes de las escuelas primarias de la zona, a saber la escuela primaria N°4382 “Coronel Diego Lucero”, la escuela N° 4.308 “El Cocal” y estudiantes avanzados del profesorado, del Instituto de Educación Superior N 6049.

También se examinaron otros materiales didácticos en wichí y castellano, como los libros NOTSAS KA LEY (Derechos del Niño) y Pata toj yonei hunat thoya catetsel (La tierra y las Estrellas) de la autora Zidarich (1999). Los materiales siguen un enfoque de derechos, dado que se presenta primero al wichí como lengua materna y posteriormente se traduce al castellano. Asimismo, se respeta la participación de los niños en las ilustraciones, se trabajan los derechos del niño y un cuento que explica la creación de las estrellas, lo que devela la cosmovisión de la comunidad.

Área de trabajo: paraje “El Cocal” – Rivadavia

El paraje el Cocal, está ubicado a 12 km del pueblo y cuenta con 35 familias en su mayoría aborígenes. Se encuentra en el departamento de Rivadavia (ubicado en la provincia de Salta, Argentina). Rivadavia tiene 25.951 km² y limita al norte con el Estado Plurinacional de Bolivia y la República del Paraguay, al este con las provincias de Formosa y Chaco, al sur con el departamento de Anta y al oeste con Anta, Orán y San Martín. Rivadavia se encuentra a 387 km de la ciudad de Salta, capital de la provincia.

El departamento de Rivadavia está organizado en tres Municipios: Pilcomayo (Santa Victoria Este), Rivadavia Banda Norte (Morillo) y Rivadavia Banda Sur (con tres centros urbanos: La Unión, Santa Rosa y Rivadavia) Santa Victoria Este se conecta con la ruta provincial 13, que comunica el municipio con el resto de la provincia a través de 145 km de camino de ripio en regular a mal estado a pesar del esfuerzo por mantenerlo. Rivadavia Banda Sur se encuentra a 400 km (aprox.) de la ciudad de Salta y se puede llegar por dos vías diferentes, la más utilizada es la ruta 34 hasta antes de llegar a San Pedro (San Salvador de Jujuy) para tomar la vía que conduce a La Estrella. La segunda es por camino de tierra desde Las Lajitas. El Cocal está ubicada en la zona del Chaco salteño, a quince kilómetros al norte de Rivadavia Banda Sur.

Figura 1

Localización de Rivadavia en la provincia de Salta



Según el censo del 2010, Rivadavia contaba con una población de 30.449 habitantes. La población está integrada por pueblos originarios y criollos. En el paraje el Cocal, existen 35 familias aborígenes. En el siguiente mapa de la provincia de Salta, se identifican las diferentes comunidades de pueblos originarios y su lengua, el mapa los identifica con distintos colores: amarillo/wichi, violeta/guaraní, rosa/chorote, marrón/qom, celeste/chané, naranja/churupí.

Figura 2

Mapa de las diferentes comunidades de pueblos originarios y su lengua



Nota: Mapa gentileza del equipo de la docente Mónica Zidarich, compartido en la III Jornada “El pensamiento educativo Nuestra América, lenguas indígenas, lenguas vivas, desafíos de la interculturalidad”, realizado los días 30 de septiembre y 1 de octubre de 2019 en la ciudad de Salta.

En Salta existen 9 lenguas indígenas: aymara, chané, chorote, chulupí, guaraní, quechua, tapiete, qom (toba) y wichí; y conviven 14 pueblos indígenas: Atacama, Chané, Chorote, Chulupí, Diaguita Calchaquí, Guaraní, Kolla, Iogys, Lule, Tapiete, Tastil, Qom (Toba), Weenhayek y Wichí.

La comunidad originaria wichí sufre un genocidio sistemático por medio de los gobiernos de turno. Durante décadas se violentaron los derechos fundamentales como el acceso al agua potable, el acceso al monte (medio de subsistencia para su alimentación), el derecho a vivir en un ambiente sano y en paz (ya que son reiteradas las persecuciones hacia los miembros de la comunidad). Si bien el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) incluye el “derecho a la libre determinación de los pueblos” (que consiste en la capacidad de los pueblos para determinar su política, desarrollo económico, social y cultural y disponer de sus riquezas y recursos naturales del territorio para su subsistencia de vida) esto no se reconoce en la vida cotidiana. En la localidad de Rivadavia Banda Sur los gobiernos provinciales despojaron de sus tierras a las personas de la comunidad, produjeron desmontes desmedidos, redujeron el acceso al agua potable y no generaron verdaderas políticas públicas educativas que sean inclusivas. A pesar de que la reforma de la Constitución Nacional de 1994 reconoce, a través del artículo 75 inciso 179, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas del país y los derechos humanos como política de Estado, se siguen violando los derechos de los pueblos.

Existen antecedentes sobre la expropiación de tierras pertenecientes a las comunidades por parte del Estado Argentino, como el caso de las comunidades indígenas miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) contra el Estado argentino que fue patrocinado por CELS desde 1998 frente a la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Después de 20 años de litigio la Corte IDH falló a favor de la Asociación de Comunidades Indígenas Lhaka Honhat y dispuso que el Estado otorgue un título único a la propiedad comunitaria de 400 mil hectáreas de tierras ancestrales. Por primera vez la Corte reconoció la violación por parte de un Estado de los derechos a la identidad cultural, a un medio ambiente sano, a la alimentación y al agua. Su sentencia disponía que los pueblos Wichí (Mataco), Iyjwaja (Chorote), Komlek (Toba), Niwackle (Chulupí) y Tapy'y (Tapiete) tenían derecho a su propiedad ancestral en el norte de Salta y a un título único para las 400 mil hectáreas que abarcan los ex lotes fiscales 55 y 14 del departamento Rivadavia, y establecía plazos para su cumplimiento. Durante décadas el Estado argentino no generó los mecanismos para garantizar el derecho de propiedad comunitaria, no les otorgó un título real y efectivo- sin subdivisiones internas-, no consultó a las comunidades cuando se hicieron modificaciones en los territorios. Es importante recordar que en las comunidades originarias el territorio o la tierra no solo posee un valor significativo para la subsistencia, sino que también configura las identidades espirituales y culturales específicas de la comunidad.

La escuela primaria N° 4308 “El Cocal”

La escuela N° 4308 (ex N° 488 El Cocal) se encuentra en el paraje el Cocal ubicado a 12 km del pueblo de Rivadavia Banda Sur y cuenta con una matrícula de 39 niños entre el nivel primario e inicial y 18 en el nivel secundario mediados por TIC.

A su vez, la institución posee 4 salas pluriaños, dos auxiliares bilingües, tres maestros del nivel primario y un maestro del nivel inicial. La mayoría de los estudiantes pertenecen a la comunidad wichí y muchos de ellos no dominan la segunda lengua, es decir, el castellano. Esto se ve reflejado en la cartilla “Palabras desde el Cocal” en donde se expresa que “la obligación de aprender y comunicarnos en una lengua ajena nos trae muchas dificultades en la vida, muchas veces nos encontramos en situaciones en donde no entendemos el castellano y viceversa”.

Los profesores y las profesoras bilingües de la escuela mencionada vienen trabajando desde hace años en la importancia de enseñar a leer y escribir en wichí y en castellano para que no desaparezca su lengua. Durante años, se han generado espacios de formación e intercambio de experiencias desde una mirada intercultural bilingüe en espacios de socialización de materiales didácticos pedagógicos para la enseñanza de la

lengua. Históricamente el derecho a enseñar y aprender en su lengua estuvo vulnerado, pues no se respetaban su cultura y sus costumbres y en las escuelas se alfabetizaba en castellano y solo era aceptada la cultura y la lengua del “criollo”. De igual manera, los wichís estuvieron silenciados en los espacios educativos, sin embargo, en la actualidad se trabaja a través del dispositivo pedagógico (docente del nivel inicial o primario con el auxiliar bilingüe), que permite avanzar en la búsqueda de acuerdos pedagógicos-didácticos para la enseñanza de su lengua, cultura y costumbres.

En una entrevista una docente bilingüe de ese centro educativo destaca que “la falta de reconocimiento de nuestra lengua se ve especialmente en el ámbito de la educación pública y en la vida que nos afecta; al ser negado el valor de nuestra lengua muchos optan por despreciar nuestro propio idioma, por lo tanto, terminan negando su propia identidad...”

Resultados

En este apartado se comparte la producción de materiales y textos de enseñanza redactados en lengua originaria y en lengua vehicular para la alfabetización de la infancia indígena recogidos y analizados en la escuela de El Cocal.

El análisis de estos hallazgos intenta dar visibilidad a la escritura docente de una de las lenguas con mayor grado de vitalidad en la provincia de Salta: “el wichí”, lengua que es hablada en la familia y en la comunidad hasta que se ingresa a la escuela.

Como se puede advertir tanto las producciones de los/as jóvenes estudiantes de profesorado como de docentes auxiliares bilingües poseen diferentes grados de apropiación de la lengua, pero todos registran su vitalidad en la comunidad, lo que está en construcción es un proceso de transformación del grado de conciencia del derecho lingüístico, por parte de los educadores en el marco de ese Estado plurilingüe y multicultural que hoy está plasmado en los derechos y normativa. En las escuelas del interior de la provincia y en especial en la escuela del paraje “El Cocal”, los docentes priorizan la transmisión y enseñanza de su lengua a las generaciones más jóvenes, lo que permite recuperar el saber de los ancianos con la participación activa de los auxiliares bilingües.

La elaboración de materiales didácticos en la lengua originaria supone un ejercicio de diálogo intercultural docente que tiene lugar en la escuela pública en regiones del interior del país, con el objeto de garantizar el derecho a la educación y los derechos de los pueblos. En esa dirección compartimos hallazgos relevantes en lo que respecta al trabajo en pareja pedagógica, la planificación didáctica y la producción de textos de enseñanza redactados en lengua originaria y en lengua vehicular para la alfabetización

de la infancia de El Cocal y también la inclusión en la formación docente de la lengua wichí en las escrituras de estudiantes del profesorado.

El trabajo en pareja pedagógica y la planificación didáctica bilingüe

En la escuela Primaria N° 4308 se trabaja a través del dispositivo “*pareja pedagógica*”, conformado por el docente del nivel primario o inicial y el auxiliar bilingüe. Los docentes indígenas llevan distintos nombres según las jurisdicciones: MEMAS (maestro especial para la modalidad aborigen) en la provincia de Formosa, ADA (auxiliar docente aborigen) en la provincia de Chaco, ADI (auxiliar docente indígena) en la provincia de Misiones, maestro idóneo en algunos casos y auxiliar bilingüe en la provincia de Salta (Hirsch, 2016, p. 37).

En algunos casos, los dos maestros están juntos en el aula y en la hora de la enseñanza de la lengua wichí, por ejemplo, el grupo de alumnos se divide, por lo que el maestro de grado trabaja con los niños no indígenas y el docente wichí enseña a leer y a escribir a los niños wichí en su lengua. En otros casos, el docente indígena imparte durante un período conocimientos acerca de los elementos de la lengua y la cultura a todo el grupo de estudiantes. También hay situaciones en las cuales los docentes indígenas deben reemplazar al docente de grado cuando se ausenta o necesita que se brinde apoyo a los alumnos. De modo que podemos apreciar que la puesta en práctica de la EIB en el aula varía según el contexto, el proyecto educativo y muchas veces el compromiso de los docentes y directivos de la escuela. Sin embargo, debemos afirmar que el docente indígena constituye un nexo de fundamental importancia entre la escuela y la comunidad, dado que oficia de mediador entre las familias de los alumnos y la institución. Es común que el docente indígena se encargue de buscar el apoyo y la colaboración de las familias en las iniciativas que propone la escuela. En los contextos en los cuales los niños solo dominan su lengua materna, el docente indígena no sólo ejerce como traductor sino también como una figura de apoyo y contención (Hirsch, 2016, p 37).

Dentro del dispositivo “pareja pedagógica” el trabajo se desarrolla en un ámbito de diálogo y respeto mutuo. De esta manera se acuerdan acciones en conjunto, se toman decisiones a la hora de diseñar la planificación anual y las secuencias didácticas, se pactan los contenidos curriculares y culturales que se trabajarán en el aula, y redactan juntos los textos de enseñanza para la alfabetización inicial en wichí/castellano y los materiales didácticos.

Esa tarea en equipo se aprecia de manera clara en los dichos de los maestros de grado de habla castellana: *los padres siempre nos piden que respetemos el dialecto de la*

zona en las actividades porque algunas palabras varían, por eso trabajamos a la par con el auxiliar bilingüe, ellos nos orientan desde ese aspecto (Entrevista N°2).

Estas acciones acordadas entre los docentes, favorecen las trayectorias escolares de los alumnos, así lo comenta el docente bilingüe de la escuela:

En la escuela se cuida la trayectoria de los niños trabajando ambas lenguas. Preparamos el material y las planificaciones en los dos idiomas; a la hora de planificar se tiene en cuenta el dialecto de la zona, ya que existen diferentes. Se trata de mantener viva nuestra lengua. En muchas partes se está perdiendo nuestro idioma, pero como auxiliar bilingüe busco que esto no suceda” (Entrevista N°1).

Aunque se evidencian avances en cuestiones de trabajo colaborativo, en muchas ocasiones sigue prevaleciendo e imponiéndose la mirada del docente del nivel primario. Tal situación genera tensiones y conflictos entre los colegas.

El trabajo en pareja pedagógica permite el diálogo entre ambas culturas (del criollo y del wichí) y la incorporación del enfoque intercultural desde una perspectiva crítica y reflexiva. Como lo propone Walsh (2009) da lugar a la construcción de nuevas realidades y nuevas prácticas educativas más inclusivas. Los saberes y las decisiones se tomarían en conjunto entre la comunidad aborígen y la comunidad criolla sin ser impuestas por los funcionarios del Estado. Incorporar este enfoque permite avanzar en la desnaturalización de situaciones de control y de poder que se generan desde las relaciones asimétricas derivadas en el trabajo cotidiano de los docentes. Por ejemplo, se eliminarían asimetrías en relación al conocimiento científico y ancestral, ya que existe la concepción de que solo son válidos los conocimientos técnicos y científicos transmitidos por el docente del nivel primario mientras que los conocimientos culturales y ancestrales que imparten los auxiliares bilingües representan un nivel secundario. Estas desigualdades dificultan el diálogo entre las culturas y los posibles acuerdos. Son asimetrías de poder y control que se deben superar para avanzar en prácticas inclusivas de derechos.

La siguiente cita de un maestro refleja el intento por despojar tales asimetrías:

“Cuando se trabaja en pareja pedagógica es fundamental el respeto entre ambos, porque cada uno tiene su personalidad y su formación; pero siempre hay que pensar en el bienestar de los niños y los acuerdos que se hacen entre colegas siempre tienen que buscar lo mejor para ellos y para que permanezca su lengua, costumbres y cultura” (Entrevista N°2).

La escritura bilingüe desde los textos de enseñanza de maestros

Los profesores y las profesoras bilingües de la escuela N° 4308 vienen trabajando desde hace tiempo en la importancia de enseñar a leer y escribir tanto en wichí como en castellano con el fin de que no desaparezca la lengua originaria. Durante años se han ido generando espacios de formación e intercambio de experiencias a partir de una mirada intercultural bilingüe dado que el derecho a enseñar y aprender en su lengua con su cultura y sus costumbres había sido vulnerado. Fue por un largo periodo que el idioma de alfabetización estuviera ocupado por el español y solo se aceptara la cultura y la lengua del criollo. Gracias a la resistencia y las luchas de los pueblos indígenas en pos de reconquistar sus derechos pudieron alcanzar el reconocimiento a nivel normativo nacional y provincial. Estos cambios sociales son acompañados con la introducción de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe plasmada en la ley de nacional N° 26.2026 y provincial N° 7.546. No obstante, la unificación de la modalidad rural y la intercultural bilingüe desde el año 2015 supuso una pérdida en su especificidad que se evidencia en el recorte de presupuesto destinado para los recursos materiales y humanos en la modalidad. Desde la normativa se pretende garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en el territorio argentino. En términos de Carrasco (2000) la constitución y las leyes reconocen a los indígenas “derechos colectivos” otorgados como “reparación histórica” en respuesta a reclamos de antigua data.

Se debe recordar que los pueblos indígenas gozan de los derechos especiales como el derecho a “la libre determinación”, proclamado en el PIDCy P (1966) y el derecho a la educación del PIDE Sy C (1966) que establecen el poder elegir la educación que desean para sus hijos, su autogobierno, las formas de utilización de sus recursos naturales y materiales, entre otros. En definitiva, “los nuevos derechos indígenas combinan el derecho a igualarse en lo civil, social y político y a diferenciarse en lo étnico y en lo cultural con el resto de los ciudadanos” (Hirsch y Lazzari, 2016, p.18). Los derechos de los pueblos poseen, además, jerarquía constitucional desde la reforma de la constitución nacional de 1994.

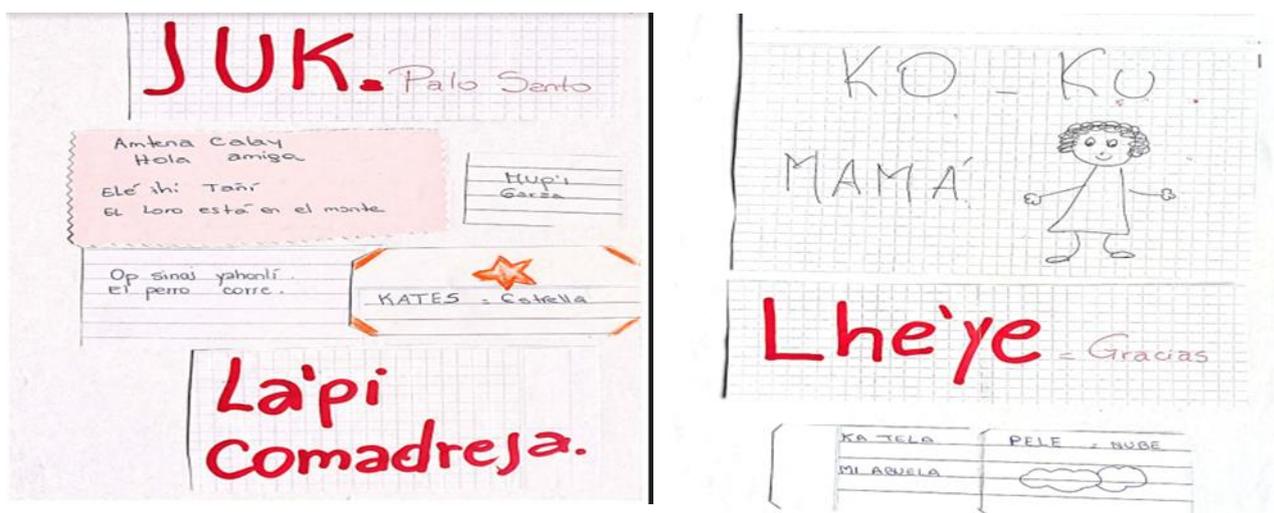
Estos cambios sociales son acompañados por la normativa en derechos humanos, pero es en la escuela pública donde encontramos un saber acumulado de maestros/as y auxiliares indígenas acerca de cómo enseñar la lengua indígena y formas de concebir el texto de enseñanza bilingüe (Guantay y Carrizo, 2020) para lo cual integran la mirada intercultural desde las prácticas cotidianas áulicas e institucionales junto con el dispositivo de pareja pedagógica.

En las prácticas cotidianas del aula, las escrituras de los maestros son presentadas en un primer momento a través de palabras sueltas que permiten una identificación entre el

hablante y su lengua. Por otra parte, priorizar la enseñanza de la lengua materna en la escuela hace posible el reconocimiento oficial en la comunidad y su valoración. Estas “palabras sueltas” son pasos importantes para generar identificaciones afectivas entre la lengua y los hablantes actuales y futuros (Lazzari y Hirsch, 2016).

Figura 3

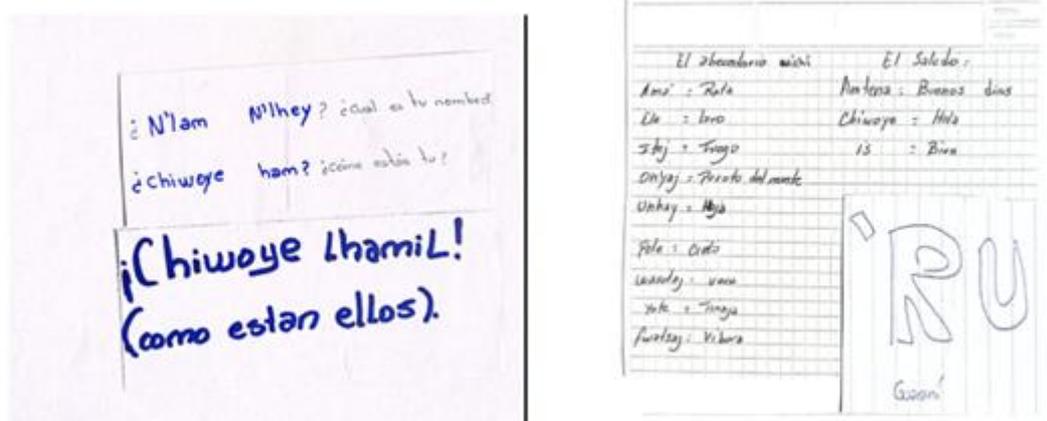
Textos de enseñanza de maestros bilingües



Los primeros textos redactados por los docentes, que muchas veces son consignas en la pizarra, orientaciones en los cuadernos de los niños y en la presentación de frases en wichí, reflejan una estrategia para aproximar al niño a su cultura y lengua y generar reconocimiento y valoración como sentimientos de pertenencia. Pero también, se redactan textos completos, a saber historias y cuentos orales de la comunidad escritos en wichí y traducidos al castellano. Concretar esta actividad solo es posible con la participación activa de ambos docentes bilingües.

Figura 4

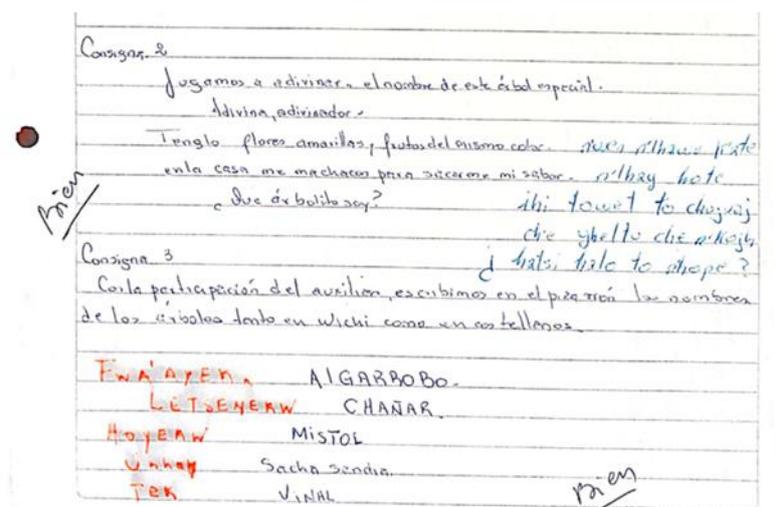
Textos de enseñanza de maestros bilingües



De esta manera, se hace efectivo el goce de los derechos consagrados en las normativas internacionales y nacionales, como los derechos lingüísticos, ya que todos los integrantes tienen el derecho de comunicarse en su lengua, tanto de manera individual como colectiva, derecho consagrado en la Declaración universal de los derechos lingüísticos (1996).

Figura 5

Textos de enseñanza de maestros bilingües



En el desarrollo de la consigna 2 se puede leer “Juguemos a adivinar el nombre de este árbol especial. Adivina, adivinador, tengo flores amarillas y frutos del mismo color, en la casa me machacan para sacar mi sabor. ¿Qué árbol soy?” (texto en castellano). Luego se presenta su traducción al wichí. La consigna 3 dice: con la participación del auxiliar escribimos en el pizarrón los nombres de los árboles tanto en wichí como en castellano, de esta manera, se escribe algarrobo, chañar, mistol, sancha sandia, viñal (en wichí y castellano).

Se presenta a continuación un diálogo como texto que contiene sustantivos comunes. Luego, se identifican los personajes del texto y se extraen los sustantivos como lobo, cordero, príncipe y bruja que se escriben en wichí. Para finalizar, los niños dibujan los personajes y dictan al docente breves oraciones que se copian en el pizarrón y en los cuadernos (en wichí y castellano).

Figura 6

Imagen del taller con maestros y auxiliares bilingües

Abordaje Global

- - Dialogo con cuestionario, referidos a los sustantivos comunes.
 - c: Conocen el lobito?
 - c: Cómo son los lobitos?
 - c: Conocen otros lobitos de algún cuento?
 - c: conocen el cordero?
 - c: cómo es el principe?

Abordaje Analítico

② Marcamos juntas donde aparecen los personajes. Luego los niños copian las palabras

LOBO	CORDERO
MAWUTÁJ	CHUNATAJ
PRINCIPE	BRUJA
NOWUJTAJHOS	HAYAWWE

- Separamos en sílabas las palabras extraída del texto, a modo de juego contamos la cantidad de sílabas, que piensen otros animalitos que empiecen con las sílabas lo, to, pi, etc., luego jugamos con las palabras que tengan una sola sílaba.

Otra actividad orientada a la escritura del wichí consiste en que los niños escriban un texto en el que se representen las tareas relacionadas con situaciones cotidianas, tales como escribir y leer una receta para hacer pan casero. Una vez que los alumnos realizan estos procesos de segmentación y reflexión sobre las formas y los significados de las palabras internalizan el léxico escrito (en wichí y castellano) que los habilita a producir palabras, frases y textos escritos cada vez más extensos (como una receta, un cuento, una historia, una adivinanza, etc.). Tal experiencia se deduce en las siguientes palabras de un docente:

“Nosotros creemos que es muy importante partir de lo que los niños saben y conocen, respetando su dialecto, ya que existen varios dialectos de wichí, y para ellos siempre pensamos que nuestras actividades en el aula deben respetar su lengua, además de serles llamativas e interesantes y que se relacionen con las cosas que hacen en la casa, como escribir y leer una receta de cocina para preparar pan casero” (Entrevista N°2)

Desde las prácticas de educación intercultural bilingüe, se hace efectivo el derecho a la educación de los pueblos indígenas, a educar según su cultura y sus tradiciones. Es una educación que permite el desarrollo de todos/as los/as integrantes de la comunidad y que se deshace de los estereotipos y discriminación que se generan entre criollos e indígenas.

El binomio “texto de la enseñanza/lengua indígena” resulta complejo (Guantay y Bravo, 2019). Los diferentes textos de enseñanza que circulan en las escuelas bajo la modalidad EIB son redactados por los auxiliares bilingües que en un principio cumplían el rol de traductores y que ahora tienen un espacio más intelectual. Los docentes

bilingües trabajan arduamente en la elaboración de libros y cartillas para la permanencia y uso de su lengua en la comunidad y en la sociedad, con el objetivo de transmitir su legado ancestral a las generaciones más jóvenes. Si bien el tema resulta complejo, es importante detenerse a ensayar las diferentes posibilidades que pueden ir emergiendo y propiciar espacios de producción de textos en los que la infancia indígena pueda apropiarse de la segunda lengua y adquirir las herramientas necesarias para vivir sin inhibiciones en la realidad multilingüe y pluricultural de la que son parte (Guantay y Bravo, 2019, p 24). Desde los momentos de alfabetización bilingüe inicial, se debe acordar con los auxiliares bilingües de la comunidad los contenidos curriculares y las metodologías educativas que no sean normalistas y que den lugar al diálogo y el respeto entre culturas, de modo que se aseguren los derechos consagrados en las normativas.

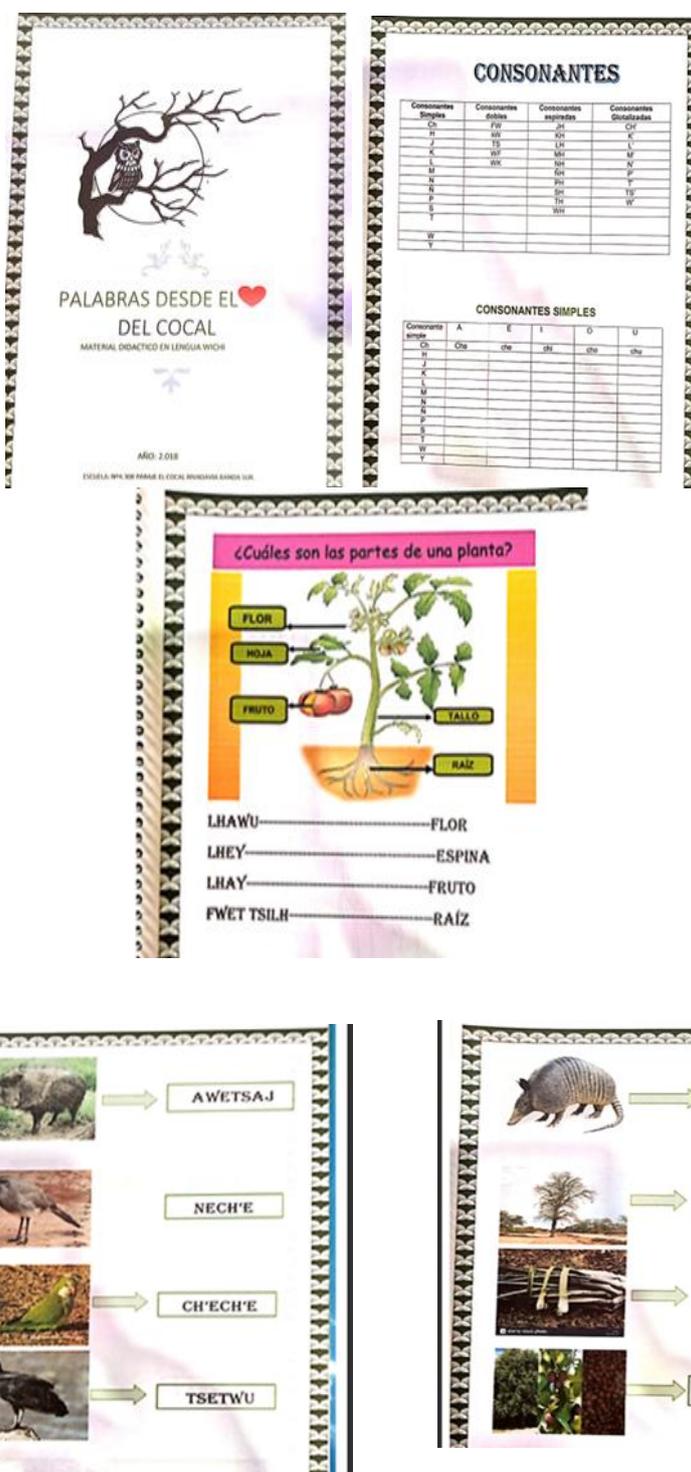
Por otra parte, desde los espacios de formación inicial, con los estudiantes del profesorado en IEB, se priorizan las prácticas y residencias en las escuelas de la zona, en especial, en la escuela primaria del paraje el Cocal, donde los cofomadores son docentes bilingües y están acompañados por auxiliares bilingües. Su labor no se reduce a la de meros traductores, sino son verdaderos creadores de materiales didácticos. Por ello, resulta importante incorporar el enfoque de derechos humanos en los planes de estudio de la carrera de grado, así como en capacitaciones y actualizaciones para docentes en ejercicio y en formación, dado que el enfoque de derechos humanos es el único que incluye a “todos” (minorías; mujeres, discapacitados, personas de pueblos originarios etc.). Un plan de estudio o propuesta de capacitación sin enfoque de derechos humanos corre el riesgo de violar los derechos por omisión. Por un lado, el contenido del derecho a la educación lo podemos pensar dentro del rasgo de aceptabilidad de la educación (en el marco de los estándares desarrollados por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas o dentro del criterio de calidad de la educación) en el caso de otros marcos teóricos como el utilizado por la UNESCO, pero también es una condición necesaria para el ejercicio activo de “todos” los derechos humanos y la ciudadanía democrática. En este sentido, la formación en derechos humanos puede evitar la violación de los derechos de las personas y a la vez ayudar a construir una sociedad más inclusiva y democrática para todos, Lazarte (2022).

Producción de textos de enseñanza redactados en lengua originaria y en lengua vehicular para la alfabetización de la infancia indígena en la escuela de El Cocal

En la cartilla “Palabras desde el Cocal” (2018) los maestros presentan textos de enseñanza en lengua materna (wichí) y su traducción al castellano, con diferentes actividades que se aproximan a la enseñanza de los derechos humanos.

Figura 7

Cartilla “Palabras desde el Cocal”



Nota: Imágenes de la Cartilla (2018) “PALABRAS DESDE EL COCAL”. Autores: docentes Flores María Eugenia y Saravia Ernesto, dibujos de estudiantes de 2º, 3º y 4º grado.

En la imagen 1 se presenta la portada de la cartilla. En la imagen 2 se observa la presentación de consonantes simples, dobles aspiradas y globalizadas propias de la lengua wichí. En la imagen 3 se presentan los nombres de las partes de la planta (en castellano y wichí). En las imágenes 4 y 5 se presentan algunos nombres de animales autóctonos de la zona en wichí.

Los maestros diseñan materiales didácticos y textos de enseñanza en lengua materna. Estos textos son utilizados en los procesos de alfabetización inicial, ya que las personas de los pueblos originarios tienen el derecho de alfabetizarse en su lengua materna. En este proceso de alfabetización, los profesores y los auxiliares bilingües diseñan y redactan textos que son utilizados en sus prácticas cotidianas del aula. La participación de los auxiliares bilingües es fundamental porque permiten incorporar los diferentes dialectos que circulan en la zona, fortaleciendo la identidad de cada comunidad.

Al analizar la cartilla se logra evidenciar que los docentes respetan “el derecho a la libre determinación de los pueblos” principio consagrado en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos (1996) ya que la comunidad tiene el derecho a decidir qué educación quiere para sus hijos y como quiere proteger su patrimonio cultural y lingüístico. Por otra parte, existe un respeto por los derechos lingüísticos, como el derecho a expresarse, comunicarse y a recibir una enseñanza en su lengua.

Los docentes enseñan a los niños de la comunidad a conocer y proteger los recursos naturales de la zona que son los medios de subsistencia, ya que los miembros de la comunidad se desenvuelven como recolectores, pescadores y cazadores. El monte les provee los recursos naturales para su supervivencia, pero además establece un vínculo emocional y espiritual con los integrantes. De allí que la enseñanza del cuidado del monte, no se reduce a comprenderlo como un proveedor de lo material ni se limita a un bien privado, sino que constituye un recurso primordial para la comunidad.

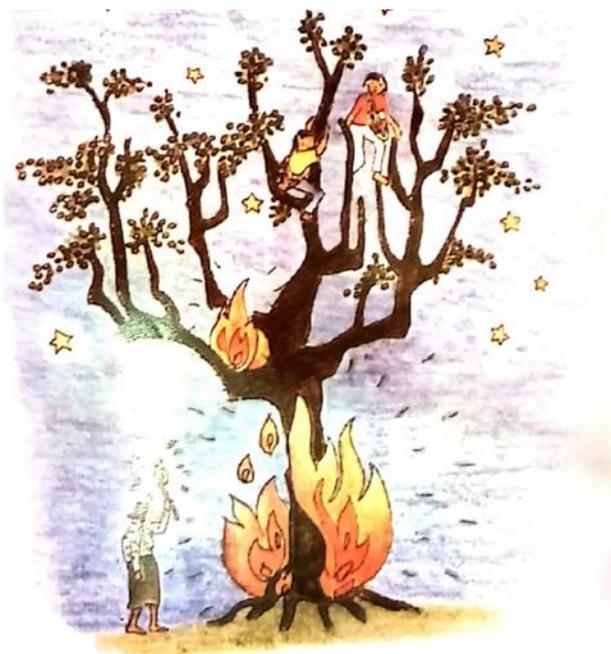
Las cartillas de alfabetización presentan mediante fotos e imágenes algunos animales autóctonos como el armadillo o quirquincho (en wichí) y árboles como el algarrobo blanco. Su principal función consiste en proteger la lengua wichí que por mucho tiempo fue silenciada ante la discriminación social. Los textos recuperan la lengua, sus costumbres y aspectos propios de la cultura que los hace únicos y singulares. En aquellas zonas, donde las lenguas indígenas están desprestigiadas se torna significativo recuperar los saberes de la comunidad. Así, el trabajo de los docentes acompaña los cambios normativos implementados a nivel internacional y nacional en cuestiones de derechos humanos y, en especial, sobre el derecho de los pueblos.

Dialogando con otros materiales educativos en lengua wichí

En relación con otros materiales educativos en lengua wichí podemos mencionar libros de producción local como el libro “Pata toj yonei hunat thoya catetsel” (1999) (la tierra y las estrellas). Este libro está escrito en lengua wichí y también cuenta con ilustraciones realizadas por jóvenes de la comunidad escolar indígena.

Figura 8

Libro “Pata toj yonei hunat thoya catetsel”



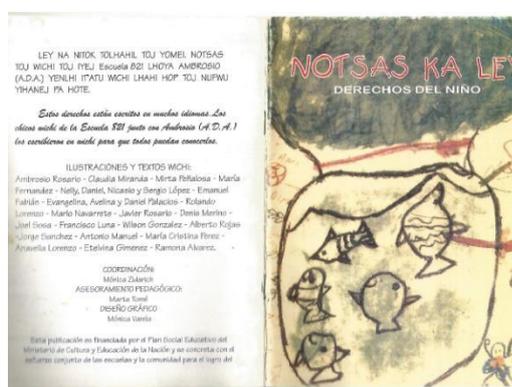
Nota: Imagen del libro “Pata toj yonei hunat thoya catetsel” (1999) (traducción: La tierra y las estrellas). Autores Zidarich, Tomé, Navarrete, Salvatierra, Ambrosio y Luna.

Según nuestro entendimiento este libro contempla el enfoque de derechos humanos y de los pueblos, porque rescata una historia o cuento de la comunidad y explica desde la cosmovisión del pueblo “cómo se crean las estrellas”. La narración trata sobre dos hermanos que tenían la costumbre de subir a los árboles para mascar los frutos. En una ocasión, en el camino se encontraron con una anciana que les pidió miel y pescado, a lo que ellos se negaron. Luego, al subir de nuevo al árbol la anciana enojada lo prendió fuego para impedir que los hermanos bajaran a la tierra y fue de esta manera que los muchachos se convirtieron en estrellas. Este cuento recupera las narraciones orales de las personas mayores de la comunidad que explican la creación de las estrellas desde la cosmovisión wichí. El cuento está escrito en esa lengua y al finalizar se presenta la traducción al castellano. Por otra parte, se pueden apreciar ilustraciones realizadas por los niños sobre las diferentes situaciones descritas en el texto.

Otro de los escritos muy enriquecedor en el que se trabajan los derechos del niño es el libro NOSAS KA LEY (Derechos del niño) de Zidarich, Tomé y Varela (1999), que expone los diferentes derechos tales como el derecho a la nacionalidad, al nombre propio, a tener una familia, a la alimentación, al cuidado, a la protección y a la atención médica, y a recibir una educación. Esta publicación presenta en primer lugar los derechos del niño en wichí, posteriormente imágenes y fotos acompañan cada derecho y al finalizar se ofrece la traducción al castellano. Consideramos que la propuesta conforma una oportunidad valiosa para fortalecer el trabajo pedagógico a partir de los derechos, con lo cual tanto el niño wichí como el criollo se ven favorecidos en este intercambio cultural.

Figura 9

Portada del Libro NOTSAS KA LEY (Derechos del niño)



Nota: los autores del libro son Zidarich, Tomé y Varela (1999)

Los libros expuestos fueron exhibidos en talleres por la propia Mónica Zidarich, quien se desempeñó como asesora de nuestros proyectos de investigación y se difundieron para docentes y estudiantes en la III Jornada “El pensamiento educativo de Nuestra América; lenguas indígenas, lenguas vivas y desafíos de la interculturalidad” llevado a cabo en la ciudad de Salta en el año 2019.

Conclusiones

A 40 años del retorno a la democracia celebramos el reconocimiento de la EIB como modalidad a nivel nacional y provincial. Con este artículo se puede evidenciar que el trabajo colaborativo generado desde el dispositivo de pareja pedagógica permite un diálogo intercultural que beneficia la educación con enfoque en derechos humanos, en especial los derechos de los pueblos, pues se educa y enseña en la lengua materna de las comunidades aborígenes. Entendemos que el derecho lingüístico es un derecho

genérico y abstracto, que se concreta en una serie de derechos como el derecho a expresarse, a ser atendidos en su propia lengua en los ámbitos públicos, a recibir enseñanza en su lengua materna y a ser informados en la lengua vernácula en los medios de comunicación. Estos derechos son progresivos y en las escuelas se implementan las estrategias necesarias para educar y enseñar en su idioma.

En las instituciones educativas observadas se siguen generando espacios para la socialización y el intercambio de materiales didácticos y textos de enseñanza destinados a la alfabetización inicial. Como se muestra en este artículo es posible que los auxiliares bilingües vayan superando progresivamente el rol de traductores para formarse en verdaderos especialistas pedagógicos. En este sentido, corresponde atender el carácter “progresivo” de los derechos humanos, ya que se continúa avanzando en su implementación en la vida cotidiana. Asimismo, se evidencia un *estado de derecho* efectivo desde las prácticas docentes frente al poder público del Estado (Nikken, 1994).

En el estudio también se pudo advertir que los docentes fueron socializando sus experiencias y prácticas áulicas y generaron diferentes estrategias para revitalizar su lengua y proteger su cultura. En la actualidad estas prácticas están acompañadas a nivel normativo, sin embargo aún falta mucho por conseguir y hacer, sobre todo en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico.

Las comunidades indígenas tienen el derecho a “la libre determinación”, es decir, a poder elegir la educación que desean para sus hijos, su autogobierno, las formas de utilización de sus recursos naturales y materiales, entre otros. En definitiva, los nuevos derechos indígenas combinan el derecho a igualarse en lo civil, social y político y a diferenciarse en lo étnico y cultural con el resto de los ciudadanos” (Hirsch y Lazzari, 2016, p.18).

Por lo tanto, el derecho a la educación constituye un derecho colectivo porque supone comprender a los indígenas como integrantes de pueblos y comunidades. Esta condición no los exime de sus derechos individuales que son los mismos que goza cualquier ciudadano (derechos civiles, políticos y sociales). Por el contrario, aquel derecho se agrega a estos últimos. De allí que los derechos indígenas sean considerados como derechos especiales que complementan los derechos comunes. En la actualidad, la constitución y las leyes reconocen a los indígenas “derechos colectivos” otorgados como “reparación histórica” en respuesta a reclamos de antigua data (Carrasco, 2000). Estos derechos son “irreversibles” (desde Nikken 1994) lo que significa que el Estado argentino no puede emitir ninguna normativa, ni promover

ninguna práctica pedagógica que no siga el enfoque de derechos, ya que hacerlo sería inconstitucional.

Además, los pueblos indígenas tienen el derecho de comunicarse en su lengua, tanto de manera individual como colectiva, conforme lo expresa la declaración universal de los derechos lingüísticos (1996). Tienen el derecho de elegir la educación para sus hijos acorde con su cultura y tradiciones, de elegir la educación que realmente permita el desarrollo de todos los integrantes de su comunidad y que elimine los estereotipos de discriminación de los pueblos. Para ello, desde los momentos de alfabetización bilingüe inicial, se debe acordar con los docentes de la comunidad los contenidos curriculares y las metodologías educativas que se alejen de las metodologías normalistas y que permita el diálogo y respeto entre culturas.

Los docentes bilingües de la escuela el Cocal en el marco del trabajo colaborativo van superando algunas barreras lingüísticas y culturales que por décadas permanecían intactas, como negación, discriminación y deserción escolar. Trabajan arduamente en la redacción de textos de enseñanza para alfabetizar al niño en su lengua, conforme a sus costumbres y cultura y de esta manera, se fortalecen los mecanismos y las estrategias de revitalización del wichí en atención a los derechos especiales de los pueblos.

Es común observar la participación activa de los estudiantes a través de sus escrituras e ilustraciones que complementan el trabajo de los docentes. Por otra parte, también se va avanzando en la incorporación de otros actores comunitarios (ancianos, madres y padres), sujetos fundamentales para la transmisión de conocimientos ancestrales, cuentos, historias y poemas que circulan en la comunidad.

Desde un punto de vista didáctico y pedagógico, los materiales bilingües en wichí/castellano, buscan el desarrollo de capacidades y habilidades lingüísticas, como el desarrollo de la conciencia de las prácticas culturales mediante el tratamiento de los mundos de significación próximos y cotidianos de la comunidad. En esta perspectiva reafirman y valoran la identidad indígena en un intercambio intercultural.

La educación intercultural como modalidad en las escuelas de Argentina continúa avanzando conforme surgen nuevas demandas y desafíos. No obstante, todavía se registra cierta soledad en las escuelas del interior del país, una ausencia de articulación con otras agencias del Estado, como por ejemplo falta una planificación en pos de superar las barreras lingüísticas y culturales existentes.

Es importante pensar en un nuevo formato de escuela que dialogue con la cosmovisión de las comunidades indígenas. Resulta necesario trabajar en la valoración de la EIB en

la comunidad y en los padres, ocuparse en acciones de sensibilización, aceptación y prevención de violencia y discriminación hacia las personas de los pueblos. Asimismo, es vital generar mecanismos más democráticos y transparentes para el ingreso a la docencia de los maestros bilingües y permitir que puedan desempeñarse en sus comunidades. A su vez, se debe avanzar sobre estrategias que mermen la deserción escolar de niños y jóvenes aborígenes y crear para ellos ofertas académicas, vocacionales y profesionales y bregar por la formación de docentes especializados.

En definitiva, sería muy significativo considerar la “interculturalidad” como política pública del Estado, desde una perspectiva crítica y reflexiva como sostiene Walsh (2009) que incluya a “todo/as” no solo a los grupos indígenas y trabajar en el plano político y epistemológico con el objetivo de incorporar estas perspectivas en todos los programas a nivel nacional y provincial. Por otra parte, los sistemas educativos deben desarrollar programas educativos que favorezcan el análisis crítico-reflexivo de los contenidos curriculares para evitar los “prejuicios” sociales y culturales sobre las comunidades aborígenes. Los contenidos deberían ser transversales de manera que existan propuestas de formación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Para que la EIB persista se requiere del perfeccionar la didáctica de la enseñanza de las lenguas como el wichí, toba-qom, guaraní, quechua etc., con materiales didácticos para la enseñanza de contenidos culturales que considere las 14 lenguas aborígenes que se hablan en Argentina, dado que es fundamental conservarlas pues conforman el patrimonio de la humanidad.

Por último, los materiales analizados constituyen un aporte valioso y es importante que toda propuesta educativa posea un enfoque de derechos humanos, tal como los expresa Pierri Rodino (2016) en las siguientes líneas:

El enfoque en derechos humanos es el único enfoque que incluye a todos/as...abarca a todas las personas, sin importar sus muchas diferencias, ni hacer distinciones a partir de cualquiera de esas diferencias (raza o etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras). En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado. (p. 45)

Cualquier propuesta educativa que no atienda un enfoque de derechos corre el riesgo de violarlos por omisión. Por lo tanto, se torna crucial tal enfoque con especial énfasis en los derechos de los pueblos, entendidos como derechos especiales en la confección de nuevos materiales didácticos y textos de enseñanza.

Al respecto de este enfoque de derecho en los materiales didácticos, se ha observado que, en la práctica, algunos de los derechos que se ponen en acción a la hora de trabajar en pareja pedagógica son: 1. Derecho a la no discriminación y a la igualdad ante la ley, 2. Derecho a la libre determinación 3. Derecho a la identidad e integridad cultural 4. Derecho a la propiedad de la tierra, el territorio y los recursos naturales 5. Derecho a la participación y a la consulta. 6. Derecho al consentimiento, 7. Derecho a sus propios sistemas de justicia y 8. Derecho a la reparación.

Pensar en materiales y textos de enseñanza bilingües resulta una oportunidad para el desarrollo de situaciones donde los derechos pueden ser practicados en las aulas y en las comunidades para garantizar el derecho de ciudadanía, fortalecer la democracia, el respeto a los pueblos, la diversidad y mejorar la calidad de vida de las personas.

Referencias bibliográficas

- Cedeño, M., Osorio, M. y Tolentino, A. (2004). *El docente preescolar y la importancia de optimizar los materiales didácticos de rehúso*. (Tesis de licenciatura en pedagogía). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Corzo, J. Q., Hernández, F. A. T., & Toro, M. S. C. (2007). El maestro escribe su saber y su hacer. *Lenguaje*, 35(1), 279-300.
- De Tezanos (1998). Innovación e investigación. *Algunas distinciones para conversar. Seminario-taller de formación en investigación etnográfica*. Centro de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. Santa Fe del Bogotá.
- Guantay, R. y Bravo, S. (2019). Lengua indígena y escritura de maestros: desafíos de la formación docente en E.I.B. En Octavio Falconi y Liliana Abrate *XI Jornadas de Investigación. "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias"*. 1ra. Edición. Volumen combinado. 18 a 26. Tomo III. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/12877/TOMO%20III.%20XI%20JIE%202019.pdf?sequence=10&isAllowed=y>
- Guantay, R. y Carrizo, E. (2020). Escritura de maestros y lengua indígena. Estudio en escuelas primarias EIB en la región del chaco salteño. *RELEN* (3), 1, 67 a 85. <https://relen.net.ar/index.php/RLN/issue/view/6>
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 65-85.
- Lazarte, N. (2023). *El enfoque de Derechos Humanos en los materiales didácticos y textos de la enseñanza, utilizados por los profesores/as bilingües de la Escuela N°4308 El Cocal de Rivadavia Banda Sur. Provincia de Salta*. (Trabajo de Especialidad en Derechos Humanos) Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

- Lazarte, N. (2022). Importancia de la capacitación docente con enfoque de derechos humanos en Salta, Argentina. *Revista nuestraAmérica* (10), 19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6654746>.
- Lazzari, A. C., & Hirsch, S. (2016). *Pueblos Indígenas en la Argentina*. Interculturalidad, educación y diferencias.
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. IIDH (ed.), *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, San José, I, 15-37. Disponible en:
- Nuñez, Y. I. (2021). *Pueblos indígenas y educación: experiencias de educación intercultural en la Región del Norte Grande Argentino*.
- Nuñez, Y. I., y Casimiro Córdoba, A. V. (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 419-447.
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627.
- Pierri Rodino, A. M. R. (2016). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz*, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir". En P. Melgarejo (compilador), *Educación intercultural en América Latina*, México, Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT-Plaza y Valdéz, pp. 25-42.

Documentos

- Constitución de la Nación Argentina.
- Convenio N° 169 de la OIT sobre los derechos de los Pueblos Indígenas y tribales en países independientes (1989).
- Declaración Americana sobre el derecho de los pueblos indígenas (2016)
- Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho de los pueblos indígenas (2007).
- Declaración Universal de los derechos lingüísticos (1996).
- Ley de Educación de la Provincia N° 7.546
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) (PIDCy P)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966) (PIDE,Sy C)

Materiales educativos

- Cartilla (2018) "PALABRAS DESDE EL COCAL" Material didáctico en lengua wichí. Escuela N° 4308. Paraje el Cocal Rivadavia Banda Sur.

Libro "Pata toj yonei hunat thoya catetsel" (1999) (La tierra y las estrellas), Coordinación de Zidarich M., asesoramiento pedagógico Tome, M. y auxiliares bilingües Navarrete, Salvatierra, Ambrosio y Luna. Fundación Escolares.

Libro NOSAS KA LEY (1999) (Derechos del niño) de Zidarich, M; Tomé M; y Varela, M. Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Noelia Evangelina Lazarte es especialista en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de Salta, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Participa como investigadora del proyecto CIUNSa N°2494/0. "Los textos de enseñanza en procesos de alfabetización con la población escolar indígena. Estudio en Escuelas Primarias de la Modalidad E.I.B (Educación Intercultural Bilingüe) dirigido por Rosa Evelia Guantay. Estuvo adscripta en la cátedra de Educación Popular de la Universidad Nacional de Salta y actualmente se desempeña como docente en instituciones de educación superior en la provincia de Salta.

Reseña

Olga Alicia Armata
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
olarm19@gmail.com



**Zigarán, Julia S. (2021) *Memorias del Chaco*.
Salta: Universidad Nacional de Salta.
EUNSa, 72 pp.
ISBN 978-987-633-575-1.**

El Chaco Salteño situado en el noroeste argentino forma parte del Gran Chaco Gualamba, una vasta área geográfica que comprende tres países hispanoamericanos, Bolivia, Argentina y Paraguay y que se define por la peculiaridad de su fauna y de su flora y, sobre todo, por la pluralidad étnica. Abarca diferentes localidades de los departamentos San Martín, Orán y Rivadavia de la provincia de Salta, en el noroeste argentino, donde habitaron, desde tiempos inmemoriales, pueblos indígenas.

Se trata, en efecto, de un hábitat que Julia Zigarán no solo conoce en detalle, sino que también estudia en sus investigaciones lingüístico-antropológicas durante su extensa

trayectoria académica. Así lo prueban sus valiosas contribuciones presentadas en reuniones académicas y luego publicadas, todas ellas referidas a las comunidades chiriguano-chané y wichi. También su producción literaria se inscribe en ese ámbito. Precisamente, *De dónde somos* (1986) y *Allá en el monte* (1997) son repertorios narrativos que muestran múltiples aspectos de la cosmovisión aborígena. En esas compilaciones, el recuerdo de las vivencias del pasado lejano se actualiza por la fuerza de la palabra hablada, de la “oralidad primaria” que se eterniza más allá de tiempos y espacios.

Una consideración especial merece *Allá en el monte* cuya reedición se concretó en dos oportunidades, 2001 y 2005 como consecuencia del interés que alcanzó en las prácticas pedagógicas provinciales pertenecientes al nivel primario. De hecho, en el prólogo, la escritora salteña, además de individualizar al destinatario, “pequeño lector” (2005:7), le demanda un profundo compromiso personal que condice con la necesidad de conocer y valorar a los nativos.

En consonancia con las obras mencionadas, *Memorias del Chaco* editada por la EUNSA. (Editorial de la Universidad Nacional de Salta) reúne once relatos en los que se proyectan costumbres, formas de vida, prácticas sociales, relaciones con el medio natural y con lo sobrenatural, aspectos que no solo identifican a los indios, sino que los cohesionan y los individualiza como comunidades originarias. Esto es posible en virtud de la técnica literaria que, fundada en la amalgama de secuencias narrativas, descriptivas y dialogales, y en la incorporación de imágenes de particular originalidad, propone la autora para quien pasado y presente convergen en cada historia por el poder de la memoria que renace en las voces de los personajes.

Hay, además, una puntualización de tópicos que, desde luego, atañen a la existencia de quienes, sin duda, se encuentran en la marginalidad. Se trata de la propiedad de la tierra, la inserción laboral y social, la problemática educativa motivada por el desconocimiento de las lenguas aborígenes, entre otros. De ellos interesa en esta oportunidad el primero que se presenta en varias narraciones y que se expresa, con contundencia, en “Cuando tengamos la tierra”. Con este enunciado expresivo, se manifiesta el deseo que, emitido por un joven, indica la relevancia que el tema posee entre los miembros de la colectividad independientemente del grupo etario al que pertenezcan. Aunque los indígenas habitaron el Chaco durante siglos por designios de “El Gran Padre”, carecen de la posesión legal del lugar. Es más, suelen ser víctimas de las acciones de políticos inescrupulosos quienes durante las campañas electorales efectúan promesas “Si gano, la tierra va a ser de ustedes y de nadie más” (2001: 67)

que no solo infringen, sino que incluso dejan a los naturales en situaciones de total vulnerabilidad alimentaria, educativa, sanitaria pues ya no cuentan con los medios naturales para la subsistencia en tanto el área geográfica que habitan ha sido devastada por la deforestación y la producción agropecuaria a gran escala.

En definitiva, *Memorias del Chaco* descubre las problemáticas que aquejan a los nativos y, de manera simultánea, desvela la ausencia de políticas gubernamentales provinciales y nacionales que promuevan la inclusión social y valoren la cultura de nuestros antepasados.

Olga Alicia Armata es profesora, licenciada en Letras y magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Salta, y Especialista en Lingüística por la UCASAL. Es miembro de la Comisión Directiva del Instituto de Folklore y Literatura Regional “Augusto Raúl Cortazar” de la Facultad de Humanidades, UNSa. Forma parte del Comité Académico de la Maestría en Ciencias del Lenguaje dependiente de esa facultad, en carácter de miembro titular. Como docente e investigadora de la Carrera de Letras, muestra en sus producciones los resultados de las indagaciones sobre el subsistema dialectal del español de Salta (área rural) y sobre el discurso periodístico provincial.

Acerca de RELEN

- **Consignas y Normas de Redacción**
- **Ficha evaluación de Artículos**
- **Declaración de buenas prácticas de la Revista**
- **Declaración de originalidad**

Se aceptarán trabajos redactados en español, alemán, francés, inglés, italiano y portugués que se enmarquen en alguno de los siguientes ejes temáticos: enseñanza y aprendizaje de lenguas y sus culturas, lingüística, literatura, didáctica de las lenguas, educación, sociocultura, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación (la lista no es exhaustiva).

Lenguas de estudio: alemán, francés, inglés, italiano, portugués, español, lengua materna y extranjera, lenguas originarias, lenguas de señas, entre otras.

Recomendaciones generales a tener en cuenta para el envío de propuestas:

- Leer bien las Consignas y Normas de redacción.
- Adjuntar en archivo diferente una biodata de hasta 150 palabras.
- Adjuntar en archivo PDF la Declaración de originalidad.
- En las referencias bibliográficas se indicarán solo las citas usadas en el artículo.
- Dossiers, reseñas y entrevistas se redactan siguiendo las consignas para los artículos.

Resumen

- El resumen será de hasta 250 palabras, en Arial 10, interlineado sencillo, deberá ser presentado en la lengua del trabajo antes del artículo y a continuación del título y de los datos del autor, precedido de la palabra Resumen.
- Debe ser un texto independiente que pueda dar cuenta del contenido del artículo.
- Si el texto fue redactado en lengua extranjera, el autor deberá acompañar título, resumen y palabras clave en español.
- Si el autor desea podrá enviar junto con el resumen en español, la traducción del resumen en uno o varios idiomas contemplados por la revista.
- Si se trata de una investigación, se podrá seguir el siguiente orden: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- Deberá incluir cinco palabras clave en minúscula, separadas por comas.

Artículos

- Los artículos postulados deben ser originales e inéditos.
- No deben ser sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.
- Preferentemente de un solo autor y no más de 3 autores.
- La extensión mínima será de 15 páginas.
- Tamaño A4, Arial 11, Interlineado 1,5 y alineación justificada.
- Márgenes: 3 cm (superior e izquierdo) y 2 cm (inferior y derecho).
- No se debe utilizar subrayado, mayúsculas ni negritas en el cuerpo del artículo.
- La estructura que se debe seguir es, en general, la siguiente: introducción, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones.

- El título del artículo no deberá superar las 15 palabras, en negrita, Arial 12, alineación centrada, primera letra en mayúscula, el resto en minúscula, sin punto final.
- Los subtítulos se escriben en negrita, Arial 11, sin subrayar y sin punto final, al margen izquierdo, separados del texto precedente mediante interlineado doble.
- Los datos del autor se consignan debajo del título del artículo a la derecha, con interlineado sencillo, en el siguiente orden: Nombre y apellido completo (negrita, Arial 11)
Institución (Arial 10) Ciudad y país (Arial 10) Correo electrónico (Arial 10)
- Todo el texto debe estar con párrafo justificado, sin sangría y con interlineado doble entre párrafos.
- Los autores deben completar la Declaración de Originalidad y remitirla firmada, en archivo PDF al correo de la revista: relenunsa@gmail.com

Dossiers

- Los dossiers deben presentar artículos dedicados a un tema en particular, que permitan reflexionar sobre diferentes problemáticas relacionadas con las temáticas de la revista.
- Los autores del Dossier (que pueden pertenecer a diferentes instituciones) deberán estar coordinados por un especialista en el tema elegido, quien se encargará de la organización de las contribuciones que le darán forma.
- El coordinador deberá enviar la propuesta con una introducción o presentación, que le dé sentido de unidad al Dossier, e incorporar los títulos, resúmenes y artículos completos que lo conforman y los datos biográficos de cada autor de hasta 150 palabras.
- Estos trabajos deberán cumplir con las normas de redacción para los artículos y serán sometidos a evaluación de pares.

Reseñas

Las reseñas deben dar la visión panorámica de una obra (libro, película u otra publicación, etc.) o de un evento destacando las características más sobresalientes para transmitir una opinión fundada y crítica que pueda orientar al público lector según la perspectiva del autor. Deben redactarse según las indicaciones de formato para los artículos. Las reseñas responden al esquema introducción, desarrollo y cierre y no presentan subtítulos.

Se sugiere el siguiente orden:

- Identificar la obra: título de la obra o evento, ficha técnica si se trata de un libro (autor/es, editorial, lugar y año de publicación, número de páginas, ISBN), así como también, el medio de acceso.
- Presentar la obra, especificar los destinatarios que fueron contemplados, describir la estructura o, en el caso de una actividad, la organización de la misma.
- Describir el contenido y realizar un análisis de forma crítica.
- Acompañar la imagen de la portada de la obra, si es posible.

Entrevistas

El reporte de la entrevista, con el audio correspondiente, debe ser presentado con un resumen en el que constarán los datos del entrevistador, entrevistado, lugar, fecha, etc. así como también los objetivos e ideas principales de la misma. Puede contener

fragmentos textuales seleccionados previamente que despertarán en el lector su interés por escuchar la grabación.

Multimedia

Los cuadros, mapas, tablas, gráficos, fotografías, etc., deberán incluirse en el cuerpo del texto. Las fuentes de las que proceden se indicarán al pie de los mismos.

Multimedia

Los cuadros, mapas, tablas, gráficos, fotografías, etc., deberán incluirse en el cuerpo del texto. Las fuentes de las que proceden se indicarán al pie de los mismos.

Notas al pie

Las notas son de carácter explicativo. No serán utilizadas para citar fuentes bibliográficas. Solamente se dedicarán a aclaraciones o puntualizaciones y se cuidará de reducirlas al mínimo. Deben aparecer enumeradas correlativamente al pie de página en Arial 8, interlineado sencillo, sin sangría, alineación justificada.

Se introducen a partir del comando: Referencias > Insertar nota al pie.

Normas de citación

Las citas y referencias bibliográficas seguirán el formato APA (*American Psychological Association*), incluido el formato de puntuación, cuyas normas pueden consultarse en el siguiente vínculo: <https://normasapa.in/>

Citas textuales de menos de 40 palabras: deben ir entre comillas y al final de la cita se deberá colocar entre paréntesis el autor, fecha y página (López, 1900, p.12).

Citas textuales de más de 40 palabras: se escriben en párrafo aparte con sangría izquierda de 2cm, sin comillas y en Arial 10

Referencias Bibliográficas

En este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida en el artículo mediante citas directas e indirectas siguiendo las normas APA.

Para la elaboración de las referencias es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Utilizar sangría francesa e interlineado doble entre cada referencia.
- Deben organizarse de manera alfabética por la primera letra del apellido.
- Cuando son varias referencias del mismo autor, se ordenan cronológicamente de la publicación más antigua a la más actual.
- En caso de dos o más apellidos iguales, se procede a organizar de manera alfabética por las letras del nombre.
- Si el nombre de un autor se reitera, no debe reemplazarse por guiones o líneas, sino que debe consignarse nuevamente.
- No se utilizarán comillas para los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes.
- Los números de páginas de artículos en revistas se ubican al final de la referencia sin la abreviatura (p., pp. o pág.).
- Los números de páginas de capítulos se ubican entre paréntesis luego del título del libro con la abreviatura pp. (Ejemplo: Apellido Autor, N. N. (Año). Título de capítulo o

entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx–xxx). Editorial.)

- Los Autores son los responsables del contenido de los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen.
- Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes.
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión —pp.
- Los Autores son los responsables del contenido de los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen.

Comité Editorial RELEN

Beiträge können auf Spanisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch oder Portugiesisch verfasst werden und werden in eines der folgenden Themen eingegliedert: **Lehren und Lernen von Sprachen und ihren Kulturen, Sprachwissenschaft, Literatur, Sprachendidaktik, Erziehungswesen, Soziokultur, Interkulturalität, Informations- und Kommunikationstechnologien** (diese Liste ist nicht abschließend).

Sprachen, die als Studienobjekt berücksichtigt werden: Deutsch – Französisch – Englisch – Italienisch – Portugiesisch – Spanisch als Mutter- und Fremdsprache – indigene Sprachen – Zeichensprache – unter anderen.

Allgemeine Empfehlungen zur Beitragseinreichung

- ✓ Richtlinien und Hinweise zur Manuskriptverfassung aufmerksam lesen.
- ✓ Kurze Biografie bis zu 150 Wörtern in einer eigenen Datei senden.
- ✓ *Die Erklärung der Erstveröffentlichung* als PDF-Datei senden.
- ✓ Im Literaturverzeichnis werden nur diejenigen Quellen angegeben, die im Manuskript verwendet wurden.
- ✓ Handelt es sich um Rezensionen oder Interviews, bitte die angegebenen Hinweise für Manuskripte beachten.

Abstract

- ✓ Der Umfang des Abstracts beträgt bis zu 250 Wörter und wird in Arial 10, in einfachem Zeilenabstand und auf die gleiche Sprache des Beitrags verfasst. Er steht vor dem Artikel und nach dem Titel und den Angaben des Autors mit der Überschrift **Abstract**.
- ✓ Er wird als ein unabhängiger Text aufgefasst, in dem der Inhalt des Manuskripts wiederspiegelt wird.
- ✓ Falls die Arbeit in einer Fremdsprache verfasst wird, werden Titel, Abstract und Stichwörter auch auf Spanisch übersetzt.
- ✓ Wenn sich der Autor es wünscht, kann er den Abstract auf alle oder einige der Fremdsprachen, die die Zeitschrift berücksichtigt, zusammen mit dem Abstract auf Spanisch senden.
- ✓ Handelt es sich um eine Forschung, wird die folgende Reihenfolge beachtet: Einleitung, Methode(n), Ergebnisse und Diskussion.
- ✓ Nach dem Abstract sind fünf durch Kommas getrennte **Stichwörter** anzugeben.

Manuskripte

- ✓ Das eingereichte **Manuskript** soll originell und unveröffentlicht sein.
- ✓ Während des Begutachtungsverfahrens dürfen Beiträge an keine andere Stelle zur Publikation eingereicht werden.
- ✓ Bevorzugt werden diejenigen Manuskripte, die von einem Autor und nicht mehr als drei Autoren verfasst wurden.
- ✓ Der **Umfang** beträgt mindestens 15 Seiten.
- ✓ Seitenränder: 3 cm (oben und links) und 2 cm (unten und rechts).
- ✓ Unterstreichungen, Großschreibung oder Fettdruck werden im Text nicht verwendet.

- ✓ Die zu beachtende Textstruktur ist im Allgemeinen die folgende: **Einleitung, theoretischer Rahmen, Methoden, Ergebnisse, Diskussion.**
- ✓ Der **Titel** des Manuskripts soll höchstens 15 Wörter beinhalten und wird in Fettdruck, Arial 12, zentriert und ohne Endpunkt verfasst.
- ✓ **Untertiteln** sind in Fettdruck, Arial 11, ohne Unterstreichung und ohne Endpunkt, linksbündig, mit doppeltem Zeilenabstand vom vorhergehenden Text zu verfassen.
- ✓ **Angaben des Autors** werden unter dem Titel der Arbeit, rechts und mit einfachem Zeilenabstand in nachstehender Reihenfolge angegeben:
 - Vornamen und Nachnamen (im Fettdruck, Arial 11)
 - Institution (Arial 10)
 - Stadt und Land (Arial 10)
 - E-Mail-Adresse (Arial 10)
- ✓ Der ganze Text wird in Blocksatz ausgerichtet, kein Einrücken verwenden und doppelten Zeilenabstand zwischen den Absätzen einstellen.
- ✓ Das Formular für die Erklärung der Erstveröffentlichung wird vom Autor ausgefüllt, unterschrieben und als PDF-Datei an die E-Mail der Zeitschrift relenunsa@gmail.com gesendet.

Dossiers

- ✓ Dossiers bestehen aus Beiträgen, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen und ermöglichen, über verschiedene Fragestellungen bezüglich der Thematiken der Zeitschrift nachzudenken.
- ✓ Die Autoren des Dossiers –die unterschiedlicher Institutionen gehören können– unterstehen einem/er Koordinator/in, der/die über hervorragende Fachkenntnisse zum ausgewählten Thema verfügen sollte und für die Gestaltung der Beiträge des Dossiers verantwortlich ist.
- ✓ Der/die Koordinator/in soll den Dossiervorschlag mit einer Einleitung oder Vorstellung, in der ein Überblick über die Beiträge als Ganzes gezeigt wird, plus Titel, Abstracts, alle vollständigen Artikel des Dossiers und eine Biographie mit einem Umfang von höchstens 150 Wörtern von jedem/r Autor/in senden.
- ✓ Diese Manuskripte werden gemäß den festgelegten Schreibhinweisen verfasst und dem Peer-Review unterzogen.

Rezensionen

Sie spiegeln den Überblick eines Werkes (Buch, Film, oder andere Publikationsform, usw.) oder einer Veranstaltung wider und betonen die hervorragendsten Merkmalen, um eine begründete und kritische Meinung zu äußern, damit Leser und Leserinnen einen Eindruck über das Werk nach dem Standpunkt des Autors haben können. Sie werden gemäß den Hinweisen für Manuskripte verfasst, folgen dem Schema *Einleitung-Hauptteil-Schluss* und beinhalten keine Untertiteln.

Es empfiehlt sich, die nachstehende Reihenfolge zu beachten:

- ✓ Angaben des Werkes:machen: Titel des Werkes oder der Veranstaltung, technisches Merkblatt falls es sich um ein Buch handelt (Autor/en, Verlag, Ort und Ausgabejahr, Seitenanzahl, ISBN), sowie Zugangsart.
- ✓ Werk darstellen und Adressaten nennen, Struktur oder Gestaltung –im Falle einer Veranstaltung– beschreiben.
- ✓ Den Inhalt beschreiben und eine kritische Analyse ausführen.
- ✓ Falls es möglich ist, das Bild des Werkes dem Manuskript beifügen.

Interviews

Der Bericht des Interviews und das Audiomaterial werden mit einer Zusammenfassung eingereicht, auf der die Angaben des/der Interviewers/in, des/der Interviewpartners/in,

des Orts, des Datums, usw. sowie Ziele und Schwerpunkte des Interviews stehen. Er kann noch wörtliche Auszüge beinhalten, die vorher ausgewählt wurden, um das Interesse der Leser und Leserinnen für das Zuhören des Interviews zu wecken.

Bilder

Übersichtstabellen, Assoziogramme, Grafiken, Fotos, usw., werden in den Text eingegliedert. Deren Quellen werden unmittelbar darunter angegeben.

Fußnoten

Fußnoten haben eine erläuternde Funktion und werden nicht verwendet, um Quellen anzugeben. Sie eignen sich nur zu Erklärungen oder genauen Darlegungen und werden gemäßigt verwendet. Anhand des Befehls: *Hinweise, Fußnote einfügen* werden Fußnoten am unteren Rand der Seite durchgehend nummeriert bzw. in Arial 8, einfachem Zeilenabstand, ohne Absatzeinzug und im Blocksatz angegeben.

Zitierregeln

Zitaten, Literaturverzeichnis und Zeichensetzung erfolgen gemäß den Zitierrichtlinien nach APA (American Psychological Association). Normen sind unter folgendem Link abrufbar: <https://normasapa.in/>

Literaturverzeichnis

Hier werden **nur** diejenigen Quellen eingefügt, die im Manuskript durch direkte oder indirekte Zitate nach den APA-Richtlinien genannt wurden.

Wörtliche Zitate von höchstens 4 Zeilen werden in Anführungszeichen gesetzt und am Ende des Zitats sind Autor, Datum und Seite in Klammern anzugeben.

Wörtliche Zitate von mehr als 40 Wörtern werden in einem separaten Absatz mit einem linken Einzug von 2 cm, ohne Anführungszeichen und in Arial 10 geschrieben.

Literaturverzeichnis

Hier wird **nur** diejenige Literatur nach APA-Zitierrichtlinien erwähnt, die sich auf direkte oder indirekte Zitate im Text beziehen.

Zur Erstellung des Literaturverzeichnisses sind folgende Hinweise zu beachten:

- ✓ Hängender Absatzeinzug wird verwendet und zwischen den Quellen ist doppelter Zeilenabstand zu rechnen.
- ✓ Es wird alphabetisch ausgehend vom ersten Buchstaben des Nachnamen aufgelistet.
- ✓ Bei mehreren Quellen des gleichen Autors wird es chronologisch von der ältesten zu den aktuellsten einsortiert.
- ✓ Zwei oder mehreren gleichen Nachnamen werden alphabetisch ausgehend von dem ersten Buchstaben des Vornamens eingeordnet.
- ✓ Wenn der Name des Autors wiederholt wird, wird er noch einmal erwähnt und nicht durch Trennungsstriche ersetzt.
- ✓ Überschriften von Titeln, Buchkapiteln und Vorträge werden nicht zwischen Anführungszeichen geschrieben.
- ✓ Vornamen werden nur mit dem Anfangsbuchstabe angegeben.
- ✓ Will man das originelle Ausgabejahr eines Werkes von dem vom Autor ausgewählten Ausgabejahr unterscheiden, erfolgt dann die letzte Ausgabe zwischen Klammern und die originelle Ausgabe zwischen eckigen Klammern.
- ✓ Seitennummern eines Zeitschriftenbeitrags werden am Ende der Quelle angegeben.
- ✓ Seitennummern des Kapitels werden zwischen Klammern nach dem Buchtitel mit der Abkürzung "S." eingetragen. (Beispiel: Nachname, V. (Jahr).

Kapitelüberschrift V. Nachname Herausgeber (Hsg.), Buchtitel (xx Jahrgang, Nummer. xx, S. xxx–xxx). Verlag.)

- ✓ Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags und die richtige Verwendung der im Manuskript zitierten Quellen.
- ✓ Bei der Verwendung von Urheberrechtsmaterialien liegt es in ihrer Verantwortung über die jeweiligen Berechtigungen zum Gebrauch, zur Vervielfältigung und Veröffentlichung von Übersichtstabellen, Grafiken, Assoziogrammen, Bildern, usw. zu verfügen.

**Redaktionsausschuss
RELEN**

Seront acceptées des articles rédigés en espagnol, allemand, français, anglais, italien et portugais qui s'inscrivent dans l'un des axes thématiques suivants : **enseignement et apprentissage des langues et de leurs cultures, linguistique, littérature, didactique des langues, éducation, socioculture, interculturalité , technologies de l'information et de la communication** (liste non exhaustive).

Langues d'étude : allemand - français - anglais - italien - portugais - espagnol langue maternelle et langue étrangère - langues originales - langues des signes - autres.

Recommandations générales à prendre en compte pour la soumission de propositions

- ✓ Lire attentivement les Consignes et les Normes de rédaction.
- ✓ Joindre, dans un autre fichier, une donnée biographique de 150 mots maximum
- ✓ Joindre, en fichier PDF, la Déclaration d'originalité
- ✓ Dans les références bibliographiques seules les citations utilisées dans l'article seront indiquées.
- ✓ Les dossiers, les recensements et les entretiens sont rédigés en suivant les consignes pour les articles

Résumé

- ✓ Le résumé sera de 250 mots maximum, Arial 10, interligne simple, il doit être présenté dans la langue du travail avant l'article et après le titre et les coordonnées de l'auteur, précédé du mot **Résumé**.
- ✓ Il doit être un texte indépendant qui puisse rendre compte du contenu de l'article.
- ✓ Si le texte a été écrit dans une langue étrangère, l'auteur doit inclure le titre, le résumé et les mots-clés en espagnol.
- ✓ Si l'auteur le souhaite, il peut envoyer, avec le résumé en espagnol, la traduction du résumé dans une ou plusieurs langues envisagées par la revue.
- ✓ S'il s'agit d'une recherche, on peut suivre l'ordre suivant : introduction, méthodologie, résultats et conclusions.
- ✓ On doit inclure **cinq mots-clés en minuscules**, séparés par des virgules.

Articles

- ✓ Les articles postulés doivent être originaux et inédits.
- ✓ Ils ne doivent pas être soumis simultanément à aucun autre processus d'évaluation.
- ✓ De préférence un seul auteur et pas plus de trois auteurs.
- ✓ La longueur minimale sera de 15 pages.
- ✓ Feuille A4, Arial 11, Interligne 1,5, alignement justifié.
- ✓ Marges : 3 cm (supérieure et gauche) et 2 cm (inférieure et droite).
- ✓ Ne pas utiliser de mots soulignés, de majuscules ou de caractère gras dans le corps de l'article.
- ✓ La structure à suivre est, en général, la suivante : introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats, conclusions
- ✓ Le titre de l'article ne doit pas dépasser 15 mots. En gras, Arial 12, alignement centré, première lettre en majuscule, le reste en minuscule, sans point final.
- ✓ Les sous-titres en gras, Arial 11, sans souligner et sans point final, sur la marge de gauche, séparés du texte précédent par un double interligne.

- ✓ Inclure les coordonnées de l'auteur sous le titre de l'article à droite, avec un simple interligne, dans l'ordre suivant :
 - Noms et prénoms complets (en gras Arial 11)
 - Institution (Arial 10)
 - Ville et pays (Arial 10)
 - E-mail (Arial 10).
- ✓ Tout le texte doit être dans un format de paragraphe justifié, sans retrait (sans indentation) et à double interligne entre les paragraphes.
- ✓ Les auteurs doivent compléter la Déclaration d'Originalité et l'envoyer signée, en format PDF à l'adresse électronique de la revue : relenunsa@gmail.com

Dossiers

- ✓ Les dossiers doivent présenter des articles dédiés à un sujet en particulier, qui permettront de réfléchir sur différentes problématiques liées aux thèmes de la revue.
- ✓ Les auteurs du dossier (qui peuvent appartenir à différentes institutions) doivent être coordonnés par un spécialiste du thème choisi, qui sera chargé d'organiser les contributions qui lui donneront forme.
- ✓ Le coordinateur doit envoyer la proposition avec une introduction ou une présentation, qui donne un sens d'unité au dossier, et inclure les titres, résumés et articles complets qui le composent et les données biographiques de chaque auteur jusqu'à 150 mots.
- ✓ Ces articles doivent respecter les normes de rédaction des articles et seront soumis à une évaluation des pairs.

Recensements

Les recensements doivent donner la vision panoramique d'une œuvre (un livre, un film ou une autre publication, etc.) ou d'un événement en détachant les caractéristiques les plus remarquables pour transmettre une opinion fondée et critique pouvant orienter le public lecteur selon la perspective de l'auteur. Ils doivent être rédigés selon les indications de format pour les articles. Les descriptions répondent au schéma : *introduction, développement et fermeture*. Ils ne présentent pas de sous-titres.

L'ordre suivant est suggéré :

- ✓ Identifier l'œuvre : le titre de l'œuvre ou de l'événement, la fiche technique s'il s'agit d'un livre (auteur/s, éditorial, lieu et année de publication, numéro de pages, ISBN), ainsi qu'aussi, le moyen d'accès.
- ✓ Présenter l'œuvre, spécifier les destinataires envisagés, décrire la structure ou, dans le cas d'une activité, l'organisation de celle-ci.
- ✓ Décrire le contenu et réaliser une analyse critique.
- ✓ Le texte peut être accompagné de l'image de la couverture de l'ouvrage, si possible.

Entretiens

Le compte rendu de l'entretien, avec l'audio correspondant, doit être présenté par un résumé avec les données de l'interviewer, de l'interviewé, le lieu, une date, etc. ainsi que les objectifs et les idées principales. Il peut contenir des fragments textuels sélectionnés préalablement qui éveilleront chez le lecteur son intérêt d'écouter l'enregistrement.

Multimédia

Des tableaux, des cartes, des graphiques, des photographies, etc. doivent être inclus dans le corps du texte. Les sources dont ils proviennent seront indiquées au bas de chaque document.

Notes de bas de page

Elles sont explicatives. Elles ne seront pas utilisées pour citer des sources bibliographiques. Elles ne doivent être utilisés que pour des clarifications ou des

précisions et il faut veiller à les réduire au minimum. Elles doivent apparaître numérotées consécutivement en bas de page, Arial 8, interligne simple, pas d'indentation, alignement justifié. Elles sont introduites à partir de la commande : Références, Insérer une note de bas de page.

Normes de citations

Les citations et références bibliographiques suivront le format APA (American Psychological Association), y compris le format de ponctuation, dont les règlements peuvent être consultés au lien suivant : <http://normasapa.in/>

Citations textuelles de 4 lignes ou moins :

Elles doivent être placées entre guillemets et, à la fin de la citation, on doit indiquer entre parenthèses l'auteur, la date et la page (López, 1900, p.12).

Citations textuelles de plus de 40 mots :

Elles sont rédigées dans un paragraphe séparé avec une indentation de 2cm à gauche, sans guillemets et en Arial 10 en indiquant entre parenthèses l'auteur, la date et la page (López, 1900, p.12).

Références bibliographiques

Dans cette section, **seule** la bibliographie contenue dans l'article doit être incluse au moyen de citations directes et indirectes, en suivant les normes APA.

Pour l'élaboration des références, il est nécessaire de prendre en compte les éléments suivants :

- Utiliser l'indentation française et le double espacement entre chaque référence
- Elles doivent être classées alphabétiquement par la première lettre du nom de famille.
- Lorsqu'il y a plusieurs références du même auteur, elles sont classées chronologiquement de la publication la plus ancienne à la plus récente.
- Dans le cas de deux noms identiques ou plus, on procède à l'organisation alphabétique des lettres du prénom.
- Si le nom d'un auteur est répété, il ne doit pas être remplacé par des tirets ou des lignes, mais il doit être enregistré à nouveau.
- On n'utilisera pas de guillemets pour les titres d'articles, de chapitres de livres et de communications.
- Les prénoms des auteurs portent uniquement l'initiale
- Lorsqu'on veut différencier l'année d'édition originale d'un ouvrage et celle de l'édition que l'auteur a utilisée, on le fait entre parenthèses en général, avec indication de l'original entre crochets.
- Les nombres de pages d'articles de revues sont indiqués à la fin de la référence **sans** l'abréviation (p., pp. ou page).
- Les numéros de pages de chapitres sont placés entre parenthèses après le titre du livre avec l'abréviation pp. (Exemple : Nom de l'auteur, N. N. (Année). Titre du chapitre ou entrée dans N. Nom de famille Éditeur (Ed.), *Titre du livre* (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Éditorial).
- Les auteurs sont responsables du contenu des articles et de l'utilisation correcte des références bibliographiques citées.
- S'ils utilisent du matériel qui n'est pas de leur propriété, il est de leur responsabilité d'obtenir des autorisations pour l'utilisation, la reproduction et la publication de tableaux, de graphiques, de cartes, de photographies, etc.

The journal accepts works written in Spanish, German, French, English, Italian and Portuguese that fall within one of the following thematic categories: **teaching and learning of languages and their culture, linguistics, literature, language teaching, education, socioculture, interculturality, information and communication technologies** (the list is not exhaustive).

Languages of study: German - French - English - Italian - Portuguese - Spanish (mother tongue and foreign language) - native languages - sign languages - others.

Author guidelines

- ✓ Please read the Submission Guidelines carefully.
- ✓ Submit a biodata of up to 150 words as a different file.
- ✓ Attach the Statement of Originality file in PDF format.
- ✓ In the bibliographical references section, only include the citations used in the article.
- ✓ Dossiers, reviews and interviews must be written following the guidelines for articles.

Abstract

- ✓ The **abstract** must be about 250 words, written in Arial, font size 10, and single spaced. Write the abstract in your working language, before the article, after the main title and the author information, headed by the word **Abstract**.
- ✓ It should be an independent text which can briefly describe the content of the article.
- ✓ If the text was written in a foreign language, the author must write the title, the abstract and the key words in Spanish.
- ✓ Subject to the author's preferences, the abstract may be submitted in Spanish, together with the corresponding translation into one or several languages considered by the journal.
- ✓ In the case of a research paper, the following order can be followed: introduction, methodology, results and conclusions.
- ✓ Include five key words, written in lower case, separated by commas.

Articles

- ✓ Articles must be original and not previously published.
- ✓ The articles must not be under any other submission or evaluation process.
- ✓ Articles are preferably written by one author and no more than 3.
- ✓ The minimum length is 15 pages.
- ✓ Page size A4, font Arial 11, Line spacing 1.5 and justified alignment.
- ✓ Margins: 3 cm (top and left) and 2 cm (bottom and right).
- ✓ Do not use underlining, capital letters or boldface in the body of the article.
- ✓ In general, the suggested structure to be followed is the following: **introduction, theoretical framework, methodology, results, conclusions**.
- ✓ Article title is preferably no more than 15 words in length, boldfaced, set in Arial 12, centred. Only the first word is capitalized, and it does not end with a full stop.
- ✓ Section headings are written in boldface, Arial 11, without underlining or full stop. Text margin is set to the left, separated from the previous section by double space between lines.

- ✓ Author's information is entered below the title of the article on the right, with single line spacing, in the following order:
 - Full name and surname (boldface, Arial 11)
 - Institution (Arial 10)
 - City and country (Arial 10)
 - Email (Arial 10)
- ✓ The whole text must be justified, without indentation and with double spacing between paragraphs.
- ✓ Authors should fill in and sign the Statement of Originality and submit it in PDF format to: relenunsa@gmail.com

Dossiers

- ✓ Dossiers should present articles dealing with a particular topic. The purpose of dossiers is to allow for the reflection on different issues related to those of the journal.
- ✓ The authors of the Dossier (who may represent different institutions) must be coordinated by a specialist in the chosen topic, who will be in charge of organizing the contributions that will be part of it.
- ✓ The coordinator must send the proposal with an introduction or presentation, which gives a sense of unity to the Dossier. The coordinator must also include the titles, abstracts and complete articles that comprise the dossier, as well as the biographical data of each author of up to 150 words.
- ✓ These works must comply with the writing standards for articles and will be subject to peer review.

Reviews

Reviews should provide an overview of a work (book, film or other publication, etc.) or an event. It should highlight the most outstanding characteristics and convey a well-founded and critical opinion that can guide readers to understand the author's perspective. Writing reviews follows the same guidelines for writing articles. Reviews should have the following structure: introduction, main body and conclusion, and they do not include section headings.

The following order is suggested:

- ✓ Identify the work: include title; bibliography card, if it is a book (author/s, publishing house, place and date of publishing, number of pages, ISBN); and how it was accessed.
- ✓ Introduce the work: specify addressed readers, describe structure or, in the case of an activity, the steps in which it was organized.
- ✓ Describe the content and write a critical analysis.
- ✓ Include the cover illustration, whenever possible.

Interviews

Include a report of the interview, with the corresponding audio, and a summary containing information about the interviewer, the interviewee, place, date, etc., as well as the main objectives and ideas. You can also include previously selected fragments to awaken the reader's interest in listening to the whole interview.

Multimedia

Charts, maps, tables, graphs, photographs, etc. should be included in the body of the text. Please indicate the sources at the end of each legend.

Footnotes

Notes are used as explanatory devices. Footnotes are not used to cite bibliographical references. They should only be used when strictly necessary to include explanations. Please be careful to use them to the minimum. Footnotes should be listed consecutively

at the bottom of the page. Footnote format is Arial, font size 8, single space between lines, no indentation, justified text.

In Word, they can be created by clicking: References > Insert Footnote.

Citation guidelines

Citations, references and punctuation follow the APA (American Psychological Association) format. For more information, visit: <https://normasapa.in/>

Verbatim quotes of 4 lines or less: between quotation marks. At the end of the citation, author, date and page must be written between brackets (López, 1900, p.12).

Verbatim quotes of more than 40 words: written in a separate paragraph with a 2 cm left indentation, without quotation marks and in Arial 10.

Bibliographical References

Only provide a reference list of the articles referred to in the paper (do not list any sources that you have not mentioned in your paper) following APA guidelines.

When writing the References section, you should:

- ✓ Use hanging indentation and double line spacing between each reference.
- ✓ Organize references in alphabetical order, considering the first letter of authors' surname.
- ✓ When there are several references by the same author, they are ordered chronologically, from the oldest to the most current publication.
- ✓ When two or more authors have the same surname, write them in alphabetical order considering the first letter of their names.
- ✓ Do not write dashes in place of surnames if a single author is cited several times, for different works. Instead, write the name of the author involved.
- ✓ Quotation marks are not used for titles of articles, book chapters and papers.
- ✓ Use only the first letter of authors' names after the surname.
- ✓ Write the original year of publishing of a work between brackets and the publishing year used by the author cited between square brackets.
- ✓ Page numbers of journal article are placed at the end of the reference without the abbreviation (p.).
- ✓ Chapter page numbers are placed between brackets after the book title with the abbreviation p. [Example: Author's surname, N. N. (Year). Chapter or section title in editor 's surname (Ed.), *Book title* (xx ed., Vol. xx, p. xxx–xxx). Publishing house.]
- ✓ Remember that the authors are responsible for the content of their articles and the correct use of references.
- ✓ Get permission to use, reproduce and publish tables, graphs, maps, photographs, etc. for which you do not own the copyright.

**Editorial Committee
RELEN**

CONSEGNE E NORME DI REDAZIONE RIVISTA RELEN La convocazione per la presentazione degli articoli è permanente

Le proposte devono essere inviate al sito della Rivista:

<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/>

Informazioni: relenunsa@gmail.com

Si accetteranno lavori redatti in spagnolo, tedesco, francese, inglese, italiano e portoghese che si aggiusteranno ad alcune delle seguenti linee tematiche: **insegnamento e apprendimento delle lingue e relative culture, linguistica, letteratura, didattica delle lingue, educazione, sociocultura, interculturalità, tecnologie dell'informazione e della comunicazione** (la lista non è esaustiva).

Lingue di studio: tedesco – francese – inglese – italiano – portoghese - spagnolo come lingua materna e straniera – lingue originarie – lingue dei segni – altre.

Raccomandazioni generali da considerare per l'invio delle proposte

- ✓ Leggere bene le Consegne e le Norme di redazione
- ✓ Allegare in un file diverso i dati biografici in fino a 150 parole circa.
- ✓ Allegare in un file in formato PDF la *Dichiarazione di originalità*
- ✓ Nei riferimenti bibliografici si indicheranno unicamente le citazioni utilizzate nell'articolo.
- ✓ Dossier, rassegne e interviste si redigono secondo le consegne per gli articoli.

Riassunto

- ✓ Il **Riassunto** sarà di massimo 250 parole, Arial 10, interlineato semplice, dovrà essere presentato nella lingua del lavoro prima dell'articolo e dopo il titolo e i dati dell'autore, preceduto dalla parola **Riassunto**.
- ✓ Deve essere un testo indipendente che possa rendere conto del contenuto dell'articolo.
- ✓ Se il testo è stato redatto in una lingua straniera, l'autore dovrà accompagnare titolo, riassunto e parole chiave in spagnolo.
- ✓ Se l'autore lo desidera, oltre al sommario in spagnolo, potrà inviare la traduzione di quest'ultimo in una o nelle varie lingue contemplate dalla rivista.
- ✓ Nel caso si tratti di una ricerca, potrà seguire il seguente ordine: Introduzione, metodologia, risultati e conclusioni.
- ✓ Si dovranno inserire cinque **parole chiave**, separate da delle virgole.

Articoli

- ✓ Gli **articoli** proposti devono essere originali ed inediti.
Non devono essere sottoposti simultaneamente a nessun altro processo di proposta e valutazione
- ✓ Preferibilmente di un solo autore e non più di 3 autori.
- ✓ L'**estensione** sarà minimo di 15 pagine.
- ✓ Foglio A4, Arial 11, Interlineato 1,5, allineamento giustificato.
- ✓ Margini: 3 cm (superiore e sinistro) e 2 cm (inferiore e destro).
- ✓ Non si deve utilizzare né sottolineato né maiuscole né grassetto nel corpo del testo.
- ✓ La struttura che si deve seguire è, in generale, la seguente: **Introduzione, quadro teorico, metodologia, risultati, conclusioni**.
- ✓ Il **titolo** dell'articolo non dovrà superare le 15 parole, in grassetto, Arial 12, allineamento centrato, prima lettera in maiuscola, il resto in minuscola, senza punto finale.

- ✓ I **sottotitoli** si scrivono in grassetto, Arial 11, senza sottolineare e senza punto finale, sul margine sinistro, separati dal testo precedente mediante interlineato doppio.
- ✓ Inserire i **dati dell'autore** sotto il titolo dell'articolo a destra, con interlineato semplice, nel seguente ordine:
 - nome e cognome completi (in grassetto, Arial 11)
 - istituzione (Arial 10)
 - Città e nazione (Arial 10)
 - posta elettronica (Arial 10).
- ✓ Tutto il testo deve avere un formato di paragrafo giustificato, senza rientro e con interlineato doppio tra i paragrafi.
- ✓ Gli autori devono completare la Dichiarazione di originalità e rinviarla firmata, in un file in formato PDF, all'indirizzo di posta elettronica della rivista: relenunsa@gmail.com

Dossier

- ✓ I dossier devono presentare articoli dedicati a un tema in particolare, che permetta di riflettere sulle diverse problematiche collegate alle linee tematiche della rivista.
- ✓ Gli autori del Dossier (che possono appartenere a diverse istituzioni) dovranno essere coordinati da uno specialista sull'argomento scelto, il quale si incaricherà dell'organizzazione dei contributi che gli daranno forma.
- ✓ Il coordinatore dovrà inviare la proposta con un'introduzione o presentazione, che dia senso di unità al Dossier, e incorporare i titoli, i riassunti e gli articoli completi che lo conformano e i dati biografici di ogni autore in fino a 150 parole.
- ✓ Questi lavori dovranno rispettare le norme di redazione per gli articoli e saranno sottoposti alla valutazione di pari.

Rassegne

Le rassegne devono offrire la visione panoramica di un'opera (libro, film, altra pubblicazione, ecc.) o di un evento evidenziandone le caratteristiche più distintive per trasmettere un'opinione fondata e critica, in modo tale da poter orientare il pubblico lettore verso la prospettiva dell'autore. Si devono scrivere secondo le indicazioni di formato per gli articoli. Le rassegne rispondono allo schema: *introduzione, sviluppo e chiusura*; e non presentano sottotitoli. .

Viene suggerito il seguente ordine:

- ✓ Identificare l'opera: titolo dell'opera o evento, scheda tecnica se si tratta di un libro (autore/i, editoriale, luogo e anno di pubblicazione, numero di pagine, ISBN), così come, il mezzo di accesso.
- ✓ Presentare l'opera, specificarne i destinatari che sono stati contemplati, descriverne la struttura o, nel caso di un'attività, l'organizzazione di essa.
- ✓ Descrivere il contenuto e realizzarne un'analisi in maniera critica.
- ✓ Il testo può essere accompagnato dall'immagine della copertina dell'opera.

Interviste

Il rapporto dell'intervista, con il corrispondente audio, deve essere presentato con un riassunto (sommario) nel quale si presenteranno i dati dell'intervistatore, dell'intervistato, luogo, data, ecc. così come gli obiettivi e le idee principali di essa. Può contenere frammenti testuali selezionati per destare nel lettore l'interesse per l'ascolto della registrazione.

Materiale multimediale

I quadri, le mappe, le tabelle, i grafici, le fotografie, ecc. dovranno essere inseriti nel corpo del testo. Le fonti di provenienza dovranno essere indicate a piè di esse.

Note a piè di pagina

Le note sono di carattere esplicativo. Non saranno adibite alla citazione delle fonti bibliografiche. Si dedicheranno solo a chiarimenti o puntualizzazioni e si avrà cura di ridurle al minimo. Devono apparire enumerate correlativamente al piè di pagina in Ariel 8, interlineato semplice, senza rientranza, allineamento giustificato.

Si introducono a partire dal comando: *Riferimenti, Inserire nota a piè di pagina.*

Norme di citazione

Le citazioni e i riferimenti bibliografici seguiranno il formato APA (American Psychological Association), compreso il formato di punteggiatura, le cui norme si possono consultare nel seguente sito: <https://normasapa.in/>

Citazioni testuali di 4 linee o meno: devono essere tra virgolette e alla fine della citazione si dovrà collocare tra parentesi l'autore, la data e la pagina (López, 1900, p.12).

Citazioni testuali di più di 40 parole: si scrivono in un paragrafo a parte con rientro a sinistra di 2 cm, senza virgolette e in Ariel 10.

Riferimenti Bibliografici

In questa sezione verrà inserita soltanto la bibliografia contenuta nell'articolo per mezzo di citazioni dirette ed indirette seguendo le norme A.P.A.

Per l'elaborazione dei riferimenti è necessario tener conto di quanto segue:

- ✓ Utilizzare il rientro francese e l'interlineato doppio tra ogni riferimento.
- ✓ Devono essere organizzati in ordine alfabetico dalla prima lettera del cognome
- ✓ Quando ci sono più riferimenti dello stesso autore, devono essere ordinati cronologicamente dalla pubblicazione più antica a quella più attuale.
- ✓ Nel caso di due o più cognomi uguali, si procede ad organizzare in modo alfabetico dalle lettere del nome.
- ✓ Se il nome di un autore si ripete, non si deve sostituire con trattini o linee, ma si deve scrivere di nuovo.
- ✓ Non si utilizzeranno virgolette per i titoli degli articoli, dei capitoli dei libri e degli interventi.
- ✓ I nomi degli autori portano solo l'iniziale.
- ✓ Quando si desidera differenziare l'anno di edizione originale di un'opera e dell'edizione che l'autore ha utilizzato, si fa tra parentesi in generale, con indicazioni sull'originale tra parentesi quadre.
- ✓ I numeri delle pagine degli articoli nelle riviste vanno alla fine del riferimento senza l'abbreviatura (p., pp o pág.).
- ✓ Gli Autori sono i responsabili del contenuto dei lavori ed il corretto uso dei riferimenti bibliografici che verranno citati.
- ✓ Se si utilizza materiale che non sia di proprietà degli autori, è di loro responsabilità essere in possesso delle autorizzazioni per l'uso, riproduzione e pubblicazione di quadri, grafici, mappe, fotografie, ecc.

Comitato Editoriale

RELEN

NORMAS DE REDAÇÃO da REVISTA RELEN A convocatória para apresentação de trabalhos é permanente

As propostas devem ser enviadas ao *site* da Revista:

<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/>

Informações: relenunsa@gmail.com

Serão aceitos trabalhos escritos em espanhol, alemão, francês, inglês, italiano e português que se enquadrem em um dos seguintes eixos temáticos: **ensino e aprendizagem de línguas e suas culturas, linguística, literatura, ensino de línguas, educação, sócio-cultural, interculturalidade, tecnologias de informação e comunicação** (a lista não é exaustiva).

Línguas de estudo: alemão - francês - inglês - italiano - português - espanhol língua materna e língua estrangeira - línguas nativas - línguas gestuais - outras.

Recomendações gerais a ter em conta para o envio de propostas

- ✓ Ler bem as Instruções e Normas de redação
- ✓ Anexar, em um arquivo separado, uma biodata (até 150 palavras)
- ✓ Anexar, em arquivo PDF, a *Declaração de originalidade*
- ✓ Nas referências bibliográficas indicar unicamente as citações utilizadas na redação do artigo
- ✓ Dossiês, resenhas e entrevistas serão escritos seguindo as instruções dos artigos.

Resumo

- ✓ O **resumo** deverá ter até 250 palavras em Arial 10, espaço simples, deverá ser apresentado na língua do trabalho antes do artigo e depois do título e dos dados do autor, precedido da palavra **Resumo**.
- ✓ Deve ser um texto independente que possa dar conta do conteúdo do artigo.
- ✓ Si o texto foi escrito em língua estrangeira, o autor deverá acompanhar título, resumo e palavras chave em espanhol.
- ✓ Se o autor deseja, poderá enviar, juntamente com o resumo em espanhol, a tradução do resumo em um ou vários idiomas contemplados pela revista.
- ✓ No caso da pesquisa, poderá seguir a seguinte ordem: introdução, metodologia, resultados e conclusões
- ✓ Deverá incluir **cinco palavras-chave em minúsculas**, separadas por vírgulas.

Artigos

- ✓ Os artigos postulados devem ser originais e inéditos.
- ✓ Não devem ser submetidos em forma simultânea a nenhum outro processo de postulação e avaliação.
- ✓ Preferentemente de um só autor e não mais de 3 autores.
- ✓ A **extensão** mínima será de 15 páginas.
- ✓ Folha A4, Arial 11, espaçamento entre linhas 1,5 e alinhamento justificado.
- ✓ **Margens:** 3 cm (superior e esquerdo) e 2 cm (inferior e direito).
- ✓ Não se deve utilizar sublinhado, maiúsculas e negritas no corpo do artigo.
- ✓ A estrutura a seguir é, em geral, a seguinte: introdução, quadro teórico, metodologia, resultados, conclusões.
- ✓ O **título** do artigo não deverá ultrapassar 15 palavras, em negrito, Arial 12, alinhado no centro, primeira letra em maiúscula, o resto em minúscula, sem ponto final.
- ✓ Os **Subtítulos** em negrito, Arial 11, sem sublinhar e sem ponto final, na margem esquerda, separados do texto precedente através de alinhado duplo.
- ✓ As informações **do autor** são inseridas abaixo do título do artigo à direita, com espaçamento simples entre linhas, na seguinte ordem

- Nomes e Sobrenomes completos (em negrito, Arial 11)
- Instituição (Arial 10)
- Cidade e país (Arial 10)
- E-mail (Arial 10)
- ✓ Todo o texto deve estar em parágrafo justificado, sem recuo e com espaçamento duplo entre os parágrafos
- ✓ Os autores devem completar a Declaração de Originalidade e remete-la assinada, em arquivo PDF ao correio da revista: relenunsa@gmail.com

Dossiês

- ✓ Os dossiês devem apresentar artigos dedicados a um determinado tema, que permitam a reflexão sobre diferentes problemas relacionados aos temas da revista.
- ✓ Os autores do Dossiê (que podem pertencer a diferentes instituições) devem ser coordenados por um especialista no tema escolhido, que se encarregará de organizar as contribuições que darão forma o dossiê.
- ✓ O coordenador deverá enviar a proposta com uma introdução ou apresentação, que dê sentido de unidade ao Dossiê, e incluir os títulos, resumos e artigos completos que o compõem e os dados biográficos de cada autor de até 150 palavras.
- ✓ Esses trabalhos deveram estar de acordo com as normas de redação de artigos e serão submetidos à revisão por pares.

Resenhas

As resenhas devem dar a visão panorâmica de uma obra (livro, filme ou outra publicação, etc.) ou de um evento destacando as características mais destacáveis para transmitir uma opinião fundada e crítica que possa orientar ao público leitor segundo a perspectiva do autor. Devem redatar-se segundo as indicações de formato para os artigos. As resenhas seguem um esquema de *introdução, desenvolvimento e finalização* e não apresentam subtítulos.

Sugere-se a seguinte ordem:

- ✓ Identificar a obra: título da obra ou evento, ficha técnica no caso de tratar-se de um livro (autor/es, editora, lugar e ano de publicação, número de páginas, ISBN), assim como o meio de acesso.
- ✓ Apresentar a obra, especificar os destinatários que foram contemplados, descrever a estrutura ou, no caso de ser uma atividade, a organização da mesma.
- ✓ Descrever o conteúdo e realizar uma análise de forma crítica.
- ✓ Acompanhar a imagem da capa da obra, se possível.

Entrevistas

Informação sobre a entrevista, com o áudio correspondente, deve ser apresentado com um resumo onde constarão os dados do entrevistador, entrevistado, lugar, data, etc. além dos objetivos e ideias principais. Pode conter fragmentos textuais selecionados previamente que buscarão despertar o interesse do leitor pela da gravação.

Multimídia

Os quadros, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, etc. deverão ser incluídos no corpo do texto. As fontes das que procedem se indicarão na parte inferior do mesmo.

Notas de rodapé

As notas são explicativas. Não serão utilizadas para citar fontes bibliográficas. Elas serão dedicadas apenas a esclarecimentos ou explicações e terão o cuidado de reduzi-las ao mínimo. Devem aparecer numeradas consecutivamente ao pé da página em fonte Arial 8, espaçamento simples entre linhas, sem recuo, alinhamento justificado.

Elas são introduzidas a partir do comando: Referências, inserir nota de rodapé.

Normas de citações

As citações e referências bibliográficas seguirão o formato APA (American Psychological Association), incluído o formato de pontuação, cujas normas podem ser consultadas também em: <http://normasapa.in>

Citações textuais de 4 linhas ou menos: devem ser colocadas entre aspas e no final da citação o autor, a data e a página devem ser colocados entre parênteses (López, 1900, p.12).

Citações textuais de mais de 40 palavras: são escritas em parágrafo separado com recuo de 2 cm à esquerda, sem aspas e em fonte Arial 10.

Referências bibliográficas

Nesta seção se incluirá **somente** a bibliografia contida no artigo por meio de citações diretas e indiretas seguindo as normas APA.

Para a elaboração das referências é preciso ter em conta o seguinte:

- ✓ Use recuo francês e espaçamento duplo entre cada referência.
- ✓ Devem organizar-se de maneira alfabética pela primeira letra do sobrenome
- ✓ Quando são várias referências do mesmo autor, elas são ordenadas cronologicamente da publicação mais antiga para a mais atual.
- ✓ No caso de dois ou mais sobrenomes iguais, procede-se a organizar de maneira alfabética pelas letras do nome.
- ✓ Se o nome de um autor se reitera, não deve ser substituído por hifens ou linhas, mas deve ser registrado novamente.
- ✓ Não serão utilizadas aspas para títulos de artigos, capítulos de livros e trabalhos.
- ✓ Os nomes dos autores levam apenas a inicial.
- ✓ Quando se deseja diferenciar o ano de edição original de uma obra e o da edição que o autor utilizou, faz-se em geral entre parênteses, com indicação do original entre colchetes.
- ✓ Os números das páginas dos artigos de revistas estão localizados no final da referência sem a abreviatura (p., pp. ou p.).
- ✓ Os números das páginas dos capítulos são colocados entre parênteses após o título do livro com a abreviatura pp. (Exemplo: Sobrenome Autor, N. N. (Ano). Título do capítulo ou entrada em N. Sobrenome Editor (Ed.), Título do livro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx–xxx). Editora.)
- ✓ Os Autores são os responsáveis do conteúdo dos trabalhos e do correto uso das referências bibliográficas aí citadas.
- ✓ No caso de utilizar-se material que não seja de propriedade dos autores, é sua responsabilidade contar com as autorizações para o uso, reprodução e publicação de quadros, gráficos, mapas, fotografias, etc.

**Comitê Editorial
RELEN**



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

Título artículo	
Evaluador	
Institución	

ASPECTOS A EVALUAR

(Indique brevemente su opinión con respecto a cada uno de los ítems siguientes)

Interés y actualidad del tema	
Adecuación de la fundamentación conceptual y pertinencia del marco teórico	
Si se tratara de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología	
Originalidad del enfoque	
Pertinencia e interés de la bibliografía utilizada.	

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

1º) Publicar		
2º) Publicar con modificaciones		(¿Qué modificaciones propone?)
3º) NO publicar		(Fundamente su opinión)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

FORMULAR FÜR BEWERTUNG DER BEITRÄGE

Überschrift	
Beurteiler	
Einrichtung	

ZU BEWERTENDE ASPEKTE

(Geben Sie kurz ihre Meinung zu den nachstehenden Punkten)

Interesse und Aktualität des Themas	
Angemessenheit der begrifflichen Begründung und Relevanz der angegebenen Theorie	
Wenn es sich um eine Untersuchung handelt: klare Darstellung und Relevanz der Methodik	
Originalität des Ansatzes	
Relevanz und Interesse der benutzten Bibliographie	

EMPFEHLUNG DES BEURTEILERS (Kreuzen Sie an und begründen Sie ihre Empfehlung)

1º) Veröffentlichung	<input type="checkbox"/>	
2º) Veröffentlichung mit Veränderungen	<input type="checkbox"/>	(¿Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
3º) KEINE Veröffentlichung	<input type="checkbox"/>	(Begründen Sie ihre Entscheidung)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

FICHE D'ÉVALUATION D'ARTICLES

Titre de l'article	
Évaluateur	
Institution	

ASPECTS À EVALUER

(Indiquez brièvement votre opinion sur chacun des points suivants)

Intérêt et actualité du sujet	
Adéquation de la base conceptuelle et pertinence du cadre théorique	
S'il s'agit d'une recherche : présentation claire et pertinente de la méthodologie	
Originalité de l'approche	
Pertinence et intérêt de la bibliographie utilisée	

RECOMMANDATION DE L'EVALUATEUR (Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

1º) Publier		
2º) Publier avec des modifications		(Quelles modifications proposez-vous?)
3º) Ne pas publier		(Justifiez votre opinion)



**INIL (LANGUAGES RESEARCH INSTITUTE)
RELEN JOURNAL (LANGUAGE STUDIES JOURNAL)**

ARTICLE EVALUATION FORM

Title	
Reviewer	
Affiliation	

ASPECTS TO CONSIDER

(Briefly state your opinion in relation to each of the following items)

Novelty (Does the article make an interesting, important contribution?)	
Adequacy of literature review and relevance of theoretical framework	
Clear and relevant methodology (if it is an original research)	
Originality of approach	
Relevance and interest of cited bibliography	

Reviewer's recommendation (Please tick choices as appropriate and support your answers)

1º) Accept submission	<input type="checkbox"/>	
2º) Revisions required	<input type="checkbox"/>	(Which changes do you suggest?)
3º) Decline submission	<input type="checkbox"/>	(Support your recommendation)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
RIVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

SCHEMA DI VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI

Titolo articolo	
Esaminatore	
Istituzione	

ASPETTI DA VALUTARE

(Indichi brevemente la sua opinione riguardo ognuna delle seguenti voci considerate)

Interesse e attualità dell'argomento	
Adeguamento della fondatezza concettuale e pertinenza del quadro teorico	
Se si tratta di una ricerca: presentazione chiara e pertinenza della metodologia	
Originalità dell'approccio teorico	
Pertinenza e interesse della bibliografia utilizzata	

RACCOMANDAZIONI DELL'ESAMINATORE (Indichi e giustifichi ciò che raccomanda)

1°) Pubblicare		
2°) Pubblicare con modificazioni		(Quali modificazioni propone?)
3°) NON pubblicare		(Giustifichi la sua opinione)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LÍNGUAS)**

FOLHA DE AVALIAÇÃO DE ARTIGOS

Título do artigo	
Avaliador	
Instituição	

ASPECTOS A AVALIAR

(Indique brevemente sua opinião com respeito a cada um dos itens seguintes)

Interesse e atualidade do tema	
Adequação da fundamentação conceitual e pertinência do marco teórico	
Si se trata de uma pesquisa: apresentação clara e pertinência da metodologia	
Originalidade do enfoque	
Pertinência e interesse da bibliografia utilizada	

RECOMENDAÇÃO DO AVALIADOR (Marque e fundamente o que recomenda)

1º) Publicar		
2º) Publicar com modificações		(Que modificações propõe?)
3º) NÃO publicar		(Fundamente sua opinião)

Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN



Las Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta están presentes en los fundamentos de la Revista RELEN ya que la misma tiene como fines “la promoción, la difusión y la preservación de la cultura [...] en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país”.

Compartiendo estas Bases del Estatuto, RELEN también es prescindente en materia ideológica, política y religiosa, entendiendo los problemas sociales, políticos e ideológicos, estudiándolos científicamente y —es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promueve la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión.

Prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes

Director/a, Co-Director/a

- Serán los responsables legales del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial.
- Propondrán la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista.
- Asegurarán la transparencia en el manejo de fondos y recursos si los hubiere.

Comité Editorial

- Estará integrado por docentes-investigadores locales y/o extranjeros.
- Estará encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista.
- Deberá realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de las normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos y que no estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista.
- Deberá prestar atención a la presencia de plagios, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación.
- Recomendará los evaluadores que tendrán a su cargo la evaluación de los artículos asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.
- También deberá mantener comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

Comité Científico Nacional y Comité Científico Internacional

- Se comprometerán a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.
- Asesorarán para mejorar, actualizar y definir los lineamientos editoriales de la revista.

- De acuerdo con el perfil de la revista podrán solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.
- Podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo con las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Autoras/es

- Deberán garantizar la originalidad de su contribución la que deberá ser inédita, es decir, no deberá ser publicada, total ni parcialmente por ningún medio y tampoco será sometida a evaluación simultánea en otra revista.
- Será de su estricta responsabilidad ética evitar o hacerse cargo de conflictos de intereses que pudieran surgir de su colaboración y no incurrir en ningún tipo de plagio.
- Deberán respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible.
- Serán responsables directos de la veracidad de lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.
- La presentación de una colaboración será expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Evaluadoras/es

- Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.
- Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.
- Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.
- Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpliera la condición de anonimato respecto de los autores de la contribución a evaluar.
- Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a este código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses, lo deberán comunicar al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.
- Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometerán a cumplir con los tiempos acordados con el Comité Editorial.

Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN



Die Grundlagen der Satzung der Universität Salta gelten auch als Grundlagen für die Zeitschrift RELEN, da diese das Ziel anstrebt, „die Kultur zu fördern, zu verbreiten und zu bewahren [...] in permanenter Verbindung mit dem universellen Gedanken und schenkt Aufmerksamkeit auf die Probleme der Region und des Landes“.

Im Einklang mit den Grundlagen der Satzung ist RELEN „von Ideologie, Politik und Religion unabhängig, sie versteht aber die sozialen, politischen und ideologischen Problemen, untersucht sie wissenschaftlich“ und „hat mit gesellschaftlichen Sektoren und Dogmen nichts zu tun. Sie fördert eine kritische Einstellung und gewährleistet die Meinungsfreiheit“.

Über die Aufgaben, Verantwortungen und Gewährleistungen der sich an der Zeitschrift beteiligten Leuten.

Leiter/-in, Mitleiter/-in

- ✓ Sie sind für die Leitung der Zeitschrift rechtlich verantwortlich, sie gewährleisten die Kommunikation zwischen den Ausschüssen, geben Abkommen bekannt, schlichten Konflikte, unterstützen und koordinieren die Bestimmungen der Zeitschriftspolitik.
- ✓ Sie schlagen vor, die Anzahl der Mitglieder im Wissenschaftlichen Ausschuss und dem Redaktionsausschuss gemäß der Leistung und dem Engagement der Mitglieder in Bezug auf das Profil und das Ziel der Zeitschrift zu erhöhen oder zu verringern.
- ✓ Sie gewährleisten die Transparenz bei der Verwaltung von Geldmitteln und Ressourcen.

Redaktionsausschuss

- ✓ Er besteht aus Forschenden und Lehrenden aus Argentinien oder dem Ausland.
- ✓ Er bestimmt die Zeitschriftspolitik und gewährleistet die Verbreitung und Erfüllung der Aufgaben der Zeitschrift.
- ✓ Andere Funktionen betreffen die Überprüfung der Beiträgen, d.h. Angemessenheit zur Thematik und zum Profil der Zeitschrift, Beachtung der Richtlinien seitens der Autoren/-innen und Anpassung an die Zeitschriftsbereichen. Ferner wird es auch gewährleistet, dass die Artikel originell und unveröffentlicht sind und nicht gleichzeitig von einer anderen Zeitschrift bewertet werden.
- ✓ Der Redaktionsausschuss achtet auf Plagiat. Wenn ein Plagiatfall entdeckt wird, ist es genügender Anlass dazu, das Bewertungsverfahren abzubrechen.
- ✓ Er benennt die Gutachter, die für die Bewertung der Artikel verantwortlich sind, gewährleistet die Vertraulichkeit der Autorenangaben und vermeidet jede Art von Interessenkonflikt.
- ✓ Weiterhin soll der Ausschuss eine flüssige Kommunikation mit den Autoren während dem Peer-Review-Verfahren aufrecht erhalten, indem er die Gutachter auf dem Laufenden hält.

Nationaler Wissenschaftlicher Ausschuss und internationaler Wissenschaftlicher Ausschuss.

- ✓ Sie verpflichten sich, die Qualität der Zeitschriftinhalte ständig zu überprüfen.

- ✓ Sie beraten, um die Redaktionsrichtlinien der Zeitschrift zu verbessern, sie auf den neuesten Stand zu bringen und sie festzulegen.
- ✓ In Hinblick auf das Profil der Zeitschrift können sie die Zusammenarbeit von Fachleuten beantragen, um eine Diskussion oder eine bestimmte Problematik zu verbreitern.
- ✓ Zudem können diese Ausschüsse die Beiträge gemäß den Vertraulichkeits- und Anonymitätsnormen des Doppelblind-Verfahrens auf Antrag von dem Redaktionsausschuss begutachten.

Autoren/-innen:

- ✓ Sie sollen die Originalität der Beiträge gewährleisten. Die Beiträge sollen nicht vorher veröffentlicht worden sein, das heißt sie können nicht völlig oder teilweise von keiner anderen Stelle veröffentlicht werden und auch nicht gleichzeitig von einer anderen Zeitschrift bewertet werden.
- ✓ Es liegt in Ihrer strengen ethischen Verantwortung, Interessenkonflikte, die sich aus ihrer Beteiligung ergeben können, zu vermeiden oder damit umzugehen und kein Plagiat zu begehen.
- ✓ Sie sollen die Institutionen oder Personen, die an den Beiträgen teilgenommen oder bei ihnen zusammengearbeitet haben, respektieren und ihnen die Anerkennung zollen.
- ✓ Sie sind für die Wahrhaftigkeit des Artikelinhalts, für den Schutz der vertraulichen Information, wie zum Beispiel die Identität der Informanten oder institutionellen Angaben, direkt verantwortlich.
- ✓ Die Einreichung eines Beitrags bedeutet die Zustimmung der Leitlinien, der Politik und der Entscheidungen der Zeitschrift.

Gutachter/-innen:

- ✓ Die Gutachter/-innen bewerten nur diejenigen Beiträge aus den Bereichen, mit denen sie bewiesene Erfahrung haben und lehnen jede Bewertung ab, die ihrer Ausbildung und Erfahrung nicht entspricht.
- ✓ Die Bewertungen und Begutachtungen erfolgen in einem Rahmen ohne Diskriminierung wegen Ideologie, Geschlecht, Rasse und Religion oder jeden anderen Dogma, die die Meinungsverschiedenheit innerhalb des Respekts und der kritischen und gemeinsamen Konstruktion verhindern.
- ✓ Die Begutachtungen werden immer begründet und haben das Ziel, die Beiträge zu verbessern, indem Empfehlungen gegeben werden oder das Einverständnis mit dem eingereichten Beitrag ausgedrückt wird.
- ✓ Die Gutachter/-innen haben die ethische Verpflichtung, die Beteiligung abzulehnen, wenn die Anonymitätsbedingung des zu bewertenden Beitrags aus Gründen, die sich dem Einfluss der Zeitschrift und/oder der Beteiligten entziehen, nicht erfüllt werden kann.
- ✓ Falls die Gutachter/-innen einen Verstoß gegen die Ethikrichtlinien oder einen Interessenkonflikt in den Beiträgen auffinden, sollen sie es den Redaktionsausschuss mitteilen, damit die jeweiligen Maßnahmen gemeinsam ergreifen werden.
- ✓ Bei der Beteiligung an dem Bewertungsverfahren verpflichten sie sich dazu, die mit dem Redaktionsausschuss vereinbarten Fristen einzuhalten.

Déclaration Éditoriale de Bonnes Pratiques de RELEN



Les Bases du Statut de l'Université Nationale de Salta se retrouvent dans les fondements de la Revue RELEN, puisque celui-ci a comme but "la promotion, la diffusion et la préservation de la culture (...) en contact permanent avec la pensée universelle en accordant une attention particulière aux problèmes de la région et du pays".

En partageant ces Bases, RELEN, elle aussi « n'accepte pas de contraintes en matière idéologique, politique ou religieuse, en acceptant les problèmes sociaux, politiques et idéologiques, en les étudiant scientifiquement » et "elle est étrangère à tout intérêt sectoriel ou à toute conception dogmatique. Elle promeut l'attitude critique, en assurant en son sein la plus grande liberté d'expression".

Les pratiques, les responsabilités et les garanties des parties intervenantes

Directeur/e, Co-Directeur/ e

- ✓ Ils seront les responsables légaux du fonctionnement de la revue, de garantir la communication entre les comités, de faire connaître les accords, d'arbitrer les conflits, d'accompagner et de coordonner les redéfinitions de la politique éditoriale.
- ✓ Ils proposeront l'élargissement ou la réduction du comité scientifique et du comité éditorial, conformément l'exercice des fonctions de leurs membres et leur engagement envers le profil et les fonctions de la revue.
- ✓ Ils assureront la transparence dans la gestion des fonds et des ressources, le cas échéant.

Le Comité Éditorial

- ✓ Il sera composé d'enseignants-chercheurs locaux et/ou étrangers.
- ✓ Il sera chargé de définir les politiques éditoriales et de garantir leur diffusion et leur compréhension quant aux fonctions de la revue. Il devra contrôler les contributions : pertinence par rapport au sujet et au profil de la revue, accomplissement des normes par les auteurs/es et l'adéquation aux sections, en garantissant que les textes soient originaux et inédits et qu'ils ne soient pas évalués simultanément par une autre revue.
- ✓ Il devra faire attention à la présence de plagiat, considérant sa détection comme une cause suffisante pour mettre fin au processus d'admission à l'évaluation.
- ✓ Il recommandera les évaluateurs qui seront chargés de l'évaluation des articles en assurant la confidentialité des données des auteurs des contributions et de tout biais de conflit d'intérêts.
- ✓ Il devra également maintenir une communication fluide avec les auteurs/es pendant le processus d'évaluation en leur communiquant l'état d'avancement du processus.

Le Comité Scientifique National et le Comité Scientifique International

- ✓ Ils s'engageront à évaluer la qualité du contenu de la revue de manière continue.
- ✓ Ils conseilleront pour l'amélioration, l'actualisation et la définition des directives éditoriales de la revue.
- ✓ En fonction du profil de la revue, ils pourront demander des contributions à des experts afin de diffuser un débat ou une problématique spécifique.

- ✓ Ils pourront agir dans l'évaluation des contributions conformément aux règles de confidentialité et d'anonymat du système en double aveugle à la demande du Comité Éditorial.

Les Auteurs/es :

- ✓ Ils devront garantir l'originalité de leur contribution, qui devra être inédite, c'est-à-dire ne pas avoir été publiée, en tout ou en partie, par aucun moyen et ne pas faire l'objet d'une évaluation simultanée dans une autre revue.
- ✓ Il sera de leur stricte responsabilité éthique d'éviter ou de prendre en charge de conflits d'intérêts pouvant résulter de leur collaboration et d'éviter tout type de plagiat.
- ✓ Ils devront respecter et donner la reconnaissance méritée aux institutions ou les particuliers qui auraient participé ou collaboré pour rendre possible la production présentée.
- ✓ Ils seront responsables directs de la véracité de ce qui est exprimé, de la protection des données confidentielles, par exemple l'identité des informateurs ou des données institutionnelles.
- ✓ La soumission d'une collaboration sera l'expression de l'acceptation des normes, des politiques éditoriales et des décisions de la revue.

Les Évaluateurs/trices :

- ✓ Ils ne donneront leur avis que sur des contributions où ils comptent avec une longue expérience en refusant toute évaluation qui ne correspond pas à leur formation.
- ✓ Leurs évaluations et leurs avis seront exempts de préjugés idéologiques, de genre, de race, de culte ou de n'importe quelle autre vision dogmatique qui puisse menacer le dissentiment dans le cadre du respect, d'une construction critique et conjointe.
- ✓ Dans tous les cas, les rapports seront fondés sur toutes leurs décisions et ils auront comme but orienter et améliorer les productions en suggérant des modifications ou en expliquant les coïncidences avec la production présentée.
- ✓ Ils auront l'engagement éthique de refuser toute intervention lorsque -pour des raisons indépendantes de la volonté de la revue et/ou des parties intervenantes- la condition d'anonymat des auteurs de la contribution à évaluer ne soit pas respectée.
- ✓ Si les évaluateurs détectent, dans les productions, des manques à ce code éthique, ou n'importe quel autre conflit d'intérêt potentiel, ils devront le communiquer au Comité Editorial, étant celui-ci le domaine de compétence pour résoudre ensemble les mesures à prendre.
- ✓ Lorsque les évaluateurs/trices acceptent de participer au processus d'évaluation, ils s'engageront à accomplir les délais convenus avec le Comité Éditorial.

RELEN's Statement of Best Practice



The foundations of RELEN Journal include the principles of the National University of Salta's Statute, as it aims at the "the promotion, dissemination and preservation of culture [...] in permanent contact with universal thinking, especially considering the problems of the region and the country".

By sharing these principles, RELEN is also "neutral in terms of ideological, political and religious matters, and it furthers the understanding of social, political and ideological problems, as well as their scientific analysis" and "is alien to all sector interests or dogmatic conceptions. RELEN promotes a critical attitude, thus guaranteeing a true freedom of expression".

Practice, Liabilities and Guarantees of Interested Parties

Director, Co-Director

- ✓ They shall be liable for the journal operations, and they must ensure communication between the committees, announce agreements, mediate in conflicts, accompany and coordinate the redefinitions of the editorial policy.
- ✓ They shall also propose enlarging or reducing the editorial and scientific committees according to the performance and engagement of their members and the journal's profile and roles.
- ✓ They shall ensure transparency in the management of financial resources, if any.

Editorial Committee

- ✓ Its members shall be local and/or foreign researcher-teachers.
- ✓ It shall define editorial policies and guarantees their circulation and understanding in relation to the journal's role.
- ✓ The editorial committee shall review contributions in terms of relevance for the topics and profile of the journal, compliance with the guidelines for authors and adaptation to the sections. In this way, it ensures that the texts are original and unpublished and that they are not being evaluated simultaneously by another journal.
- ✓ The Committee shall pay attention to the detection of plagiarism, and consider its presence sufficient cause to terminate the process of admission for evaluation.
- ✓ It shall recommend reviewers for the evaluation of the articles and ensure the confidentiality of the authors' information, their contributions and any conflict of interest.
- ✓ Likewise, it shall be in close communication with the authors throughout the evaluation process and inform them about its status.

National and International Scientific Committees

- ✓ They shall commit to evaluate the quality of the journal on a permanent basis.
- ✓ They shall also assist the journal's staff to improve, update and define editorial guidelines.

- ✓ Considering the journal's profile, they may request collaboration from specialists in order to disseminate a specific debate or problem.
- ✓ These committees shall evaluate contributions according to the confidentiality and anonymity regulations of the double-blind system commissioned by the editorial committee.

Authors:

- ✓ Authors shall guarantee the originality of their contribution, which must not be published, either totally or partially by any means, nor be submitted simultaneously for evaluation to another journal.
- ✓ Ethical responsibility to avoid or take charge of conflicts of interests that may arise from articles shall be strictly limited to authors. Authors must be careful not to commit plagiarism, and shall acknowledge contributions from institutions or individuals who have made the production of the article possible.
- ✓ They shall be directly responsible for the veracity of the article content, for the protection of confidential data, such as the identity of informants or institutional data.
- ✓ The submission of a collaboration shall be an expression of acceptance of the rules, editorial policies and decisions of the journal.

Reviewers:

- ✓ Reviewers will only evaluate contributions in which they have proven expertise and reject any evaluation request which does not correspond to their training and expertise.
- ✓ Evaluations and opinions will be free of ideological, gender, race and cult biases or any other dogmatic vision which may hinder debate within the framework of respect, critical and joint construction.
- ✓ In all the cases, opinions will be based on their decisions and will aim to guide and contribute to the improvement of productions, providing suggestions or explaining the coincidences with the article presented.
- ✓ Evaluators shall be ethically committed to reject any intervention when, for reasons beyond the control of the journal and / or the parties involved, the anonymity condition is not respected in relation with the authors of the contribution to be evaluated.
- ✓ If reviewers detect that productions fail to comply with this code of ethics, or any other potential conflict of interest, they will communicate it to the Editorial Committee, which is the area where they will decide on the measures to be followed.
- ✓ By agreeing to participate in the evaluation process, they shall commit to comply with the deadlines established by the Editorial Committee.

Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN



Le *Basi dello Statuto dell'Universidad Nacional de Salta* sono presenti nei presupposti della Rivista RELEN, dato che quest'ultima ha come finalità "la promozione, la diffusione e la preservazione della cultura [...] in contatto permanente con il pensiero universale, prestando particolare attenzione ai problemi della regione e del paese".

Condividendo queste Basi dello Statuto, RELEN è anche "imparziale in materia ideologica, politica e religiosa, comprendendo le problematiche sociali, politiche e ideologiche, studiandole scientificamente" ed "è estranea a qualsiasi interesse settoriale o concezione dogmatica. Promuove la postura critica, assicurando al suo interno la più ampia libertà di espressione".

Pratiche, responsabilità e garanzie delle parti coinvolte

Direttore/Direttrice, Co-Direttore/Co-Direttrice

- ✓ Saranno i responsabili legali del funzionamento della rivista, di garantire la comunicazione tra i comitati, dare a conoscere gli accordi, mediare i conflitti, accompagnare e coordinare le ridefinizioni della politica editoriale.
- ✓ Proporranno l'ampliamento o la riduzione del comitato scientifico e del comitato editoriale, tenendo in considerazione la prestazione dei suoi integranti e l'impegno assunto con il profilo e le funzioni della rivista.
- ✓ Assicureranno la trasparenza nell'amministrazione di eventuali fondi o risorse.

Comitato Editoriale

- ✓ Sarà integrato da docenti-ricercatori locali e/o stranieri.
- ✓ Sarà l'incaricato di definire le politiche editoriali e garantire la sua diffusione e la comprensione relativa alle funzioni della rivista.
- ✓ Dovrà realizzare la revisione degli apporti: pertinenti alla tematica e al profilo della rivista, adempimento delle norme per gli autori e adeguamento alle sezioni, garantendo che i testi siano originali e inediti e che non siano sottoposti a valutazione in forma simultanea in altre riviste.
- ✓ Dovrà prestare attenzione alla presenza di eventuali plagii, considerandone il rilevamento causa sufficiente per porre fine al processo di ingresso alla valutazione.
- ✓ Darà consigli agli esaminatori che saranno incaricati della valutazione. degli articoli, assicurando la confidenzialità dei dati degli autori degli apporti e qualsiasi irregolarità che potrebbe originare un possibile conflitto di interessi.
- ✓ Inoltre dovrà mantenere una comunicazione fluida con gli autori durante il processo di valutazione mantenendoli al corrente dello stato del processo.

Comitato Scientifico Nazionale e Comitato Scientifico Internazionale

- ✓ Si impegneranno a valutare in forma permanente la qualità del contenuto della rivista.

- ✓ Presteranno consulenza per il miglioramento, l'aggiornamento e la definizione delle linee guida editoriali della rivista.
- ✓ Seguendo il profilo della rivista potranno richiedere la collaborazione di specialisti con la finalità di diffondere un dibattito o una problematica specifica.
- ✓ Potranno agire nella valutazione degli apporti secondo le normative di confidenzialità e anonimato del sistema doppio cieco per incarico del comitato editoriale.

Autrici / Autori:

- ✓ Dovranno garantire l'originalità del loro apporto, il quale dovrà essere inediti, ossia che non dovrà essere già stato pubblicato, né totalmente né parzialmente da nessun mezzo e neanche essere sottoposto a una valutazione simultanea in nessun'altra rivista.
- ✓ Sarà strettamente di loro responsabilità etica evitare o farsi carico dei conflitti di interesse che possano eventualmente insorgere dalla loro collaborazione e non incorrere in alcun tipo di plagio.
- ✓ Dovranno rispettare e attribuire i riconoscimenti meritati alle istituzioni o ai singoli che siano intervenuti o abbiano collaborato affinché la produzione presentata fosse possibile.
- ✓ Saranno responsabili diretti della veridicità di quanto è stato espresso, della protezione dei dati confidenziali, per esempio l'identità degli informanti o dei dati istituzionali.
- ✓ La presentazione di una collaborazione sarà espressione dell'accettazione delle norme, politiche, editoriali e decisioni della rivista.

Esaminatrici / Esaminatori:

- ✓ Gli esaminatori daranno il loro responso solo sugli apporti che abbiano una pertinenza comprovata, rifiutando qualsiasi valutazione che non abbia nessuna corrispondenza con la loro formazione o perizia.
- ✓ Le valutazioni e i giudizi saranno liberi da preconcetti ideologici, di genere, razza, culto o qualsiasi altra visione dogmatica, che possa ostacolare il dissenso nell'ambito del rispetto, la costruzione critica e congiunta.
- ✓ I giudizi, in tutti i casi, saranno fondati in tutte le decisioni e avranno come obiettivo orientare e collaborare al miglioramento delle produzioni, offrendo suggerimenti o esplicitando le coincidenze con la produzione presentata.
- ✓ Sarà impegno etico degli esaminatori rifiutare ogni intervento nel caso per ragioni estranee alla volontà della rivista e/o delle parti coinvolte non si rispettino le condizioni di anonimato rispetto agli autori dell'apporto da valutare.
- ✓ Nel caso gli esaminatori dovessero riscontrare nelle produzioni delle violazioni di questo codice etico, o qualsiasi altro potenziale conflitto di interesse, lo dovranno comunicare al Comitato Editoriale, essendo quest'ultimo l'ambito in cui congiuntamente si stabiliranno le misure da seguire.
- ✓ Nell'acettare l'intervento nel processo di valutazione si impegneranno a rispettare i tempi stabiliti con il Comitato Editoriale.

Práticas, responsabilidades e garantias das partes



As Bases do Estatuto da Universidad Nacional de Salta estão presentes nos fundamentos da Revista RELEN já que ela tem como fins “a promoção, a difusão e a preservação da cultura [...] em contato permanente com o pensamento universal e presta particular atenção aos problemas da região e do país”.

Compartilhando estas Bases do Estatuto, RELEN também “tem a investidura para anular questões em matéria ideológica, política e religiosa, entendendo os problemas sociais, políticos e ideológicos, estudando-os cientificamente” e “é alheia a todo interesse de setores ou concepção dogmática. Promove a atitude crítica, assegurando em seu seio a mais ampla liberdade de expressão”.

Diretor/a, Co-Diretor/a

- ✓ Serão os responsáveis legais do funcionamento da revista, de garantir a comunicação entre os comités, dar a conhecer os acordos, ser mediadores perante conflitos, acompanhar e coordenar as redefinições da política editorial.
- ✓ Serão os que vão a propor a ampliação ou a redução do comité científico e do comité editorial, segundo o desempenho de seus integrantes e compromisso com o perfil e funções da revista.
- ✓ Serão os que vão assegurar a transparência na gestão de fundos e recursos caso existam.

Comité Editorial

- ✓ Será integrado por docentes-pesquisadores locais e/ou estrangeiros,
- ✓ Será o encarregado de definir as políticas editoriais e garantir sua difusão e compreensão com respeito às funções da revista.
- ✓ Deverá realizar a revisão das contribuições: pertinência à temática e perfil da revista, cumprimento das normas para os autores e adequação às seções, garantindo que os textos sejam originais e inéditos e que não estejam sendo avaliados em forma simultânea em outra revista.
- ✓ Deverá prestar atenção à observação de plágios, considerando-o como causa suficiente para finalizar o processo de ingresso a avaliação.
- ✓ Recomendará os avaliadores que terão a cargo a avaliação dos artigos assegurando a confidencialidade dos dados dos autores das contribuições e todo indício de conflito de interesses.
- ✓ Também deverá manter comunicação fluida com os autores durante o processo de avaliação mantendo-os atualizados sobre o processo.

Comité Científico Nacional e Comité Científico Internacional

- ✓ Comprometem-se a avaliar em forma permanente a qualidade do conteúdo da revista.
- ✓ Assessorar para a melhoria, atualização e definição das orientações editoriais da revista.

- ✓ De acordo ao perfil da revista poderão solicitar colaborações a especialistas com o fim de difundir um debate ou problemática específica.
- ✓ Esses comitês poderão atuar na avaliação das contribuições de acordo às normativas de confidencialidade e anonimato do sistema de pares duplo-cego encarregado ao comitê editorial.

Autoras/es:

- ✓ Deverão garantir a originalidade da sua contribuição, a qual deverá ser inédita, isto é, não ter sido publicada, total nem parcialmente por outro meio e também não ter sido submetida a avaliação simultânea em outra revista.
- ✓ Será de sua estrita responsabilidade ética evitar ou encarregar-se de conflitos de interesses que possam surgir da sua colaboração. Nem cometer nenhum tipo de plágio.
- ✓ Deverão respeitar e dar os reconhecimentos merecidos às instituições ou particulares que hajam intervindo ou colaborado para que a produção apresentada seja possível.
- ✓ Serão responsáveis diretos da veracidade do expressado, da proteção de dados confidenciais, por exemplo a identidade de informantes ou dados institucionais.
- ✓ A apresentação de uma colaboração será expressão de que aceita-se as normas, políticas editoriais e decisões da revista.

Avaliadoras/es:

- ✓ Os avaliadores só se expedirão sobre contribuições em áreas que tenham pertinência comprovada, rejeitando toda avaliação que não corresponda a sua formação e experiência.
- ✓ As avaliações e pareceres deverão estar livres de qualquer viés ideológico, de gênero, raça, culto ou de outra visão dogmática, que obstaculize a diversidade de opiniões num contexto de respeito, a construção crítica e conjunta.
- ✓ Os pareceres, em todos os casos, estarão fundamentados em todas suas decisões e terão por objetivo orientar y contribuir à melhora das produções, brindando sugestões ou explicitando as coincidências com a produção apresentada.
- ✓ Será compromisso ético dos avaliadores rejeitar toda intervenção quando, por razões alheias à vontade da revista e/ou das partes envolvidas, não se cumpre com a condição de anonimato em relação aos autores da contribuição a avaliar.
- ✓ Se os avaliadores detectarem nas produções faltas a este código de ética, ou qualquer outro potencial conflito de interesses, deverão comunicar ao Comitê Editorial, sendo este o âmbito onde em conjunto resolverão as medidas a tomar.
- ✓ Ao aceitar participar do processo de avaliação comprometem-se a cumprir com os prazos acordados com o Comitê Editorial.

Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN

Yo,,
de nacionalidad:, **DECLARO** que el
artículo titulado:
es original, inédito y no ha sido enviado a otras publicaciones.

Asimismo, declaro que todas las referencias mencionadas en el artículo están debidamente incluidas en las referencias bibliográficas y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones correspondientes.

Acepto que RELEN establece en sus lineamientos la aprobación del arbitraje académico de revisión por pares y también acepto que el dictamen es inapelable.

Reconozco que RELEN es ajena a toda responsabilidad legal y/o económica que sea reclamada por terceros en cuanto a la propiedad intelectual de los textos y las imágenes.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración a los días, del mes de de, en la Ciudad de.....,-

Firma
Nombre y datos del autor
Correo electrónico
Dirección postal



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS
inilunsa@gmail.com



REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS
relenunsa@gmail.com

Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN¹¹ gesendeten Artikel

Ich,, Staatsangehörigkeit:
, **ERKLÄRE** dass das Manuskript:

..... original ist, noch nicht veröffentlicht wurde und auch nicht an andere Zeitschriften gesandt worden ist.

Ich erkläre ausserdem, dass alle im Artikel genannten Literaturhinweise ordnungsgemäß in die Bibliographie aufgenommen wurden und dass man über die eventuell nötigen Genehmigungen verfügt.

Ich bin damit einverstanden, dass RELEN in seinen Leitlinien die Genehmigung durch einen akademischen Peer-Review festlegt, und ich akzeptiere auch, dass die Entscheidung endgültig ist.

Ich nehme zur Kenntnis, dass RELEN nicht für eine rechtliche und/oder wirtschaftliche Haftung, die von Dritten in Bezug auf das geistige Eigentum an den Texten und Bildern geltend gemacht wird, verantwortlich ist.

Zur Bestätigung des oben erwähnten, unterschreibe ich diese Erklärung am (Datum)

, in der Stadt (Stadt) , (Land) .-

.....
 Unterschrift

Personalangaben des Autors
 E-Mail
 Anschrift

¹¹ Füllen Sie diese Erklärung digital oder handschriftlich. Die Unterschriften müssen eigenhändig sein. Scannen Sie das Formular und senden Sie es als angehängte Datei an die E-Mail-Adresse der Zeitschrift (relenunsa@gmail.com)

Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN¹²

Je soussigné(e), , de nationalité:
..... , je **DÉCLARE** que l'article intitulé:
.....

..... est original, non publié et il n'a pas été envoyé à d'autres publications.

Je déclare également que toutes les références mentionnées dans l'article sont dûment incluses dans les Références bibliographiques et, le cas échéant, les autorisations correspondantes sont disponibles.

J'accepte que RELEN énonce dans ses lignes directrices l'approbation de l'arbitrage académique de révision par des pairs et j'accepte également que l'avis est définitif.

Je reconnais que RELEN est exonérée de toute responsabilité juridique et/ou économique qui pourrait être prétendue par des tiers quant à la propriété intellectuelle des textes et des images.

Pour preuve de ce qui précède, je signe la présente déclaration le

(jour-mois-année), dans la ville de _____, (pays) _____.

.....
Signature

Nom et coordonnées de l'auteur
Adresse électronique
Adresse postale

¹² Complétez ce document en format numérique ou manuscrit. Les signatures doivent être faites à la main. Ensuite, vous devez le scanner (PDF) et l'envoyer en pièce jointe à l'adresse électronique de RELEN (relenunsa@gmail.com)

**Statement of originality
RELEN Journal¹³**

I, (name and surname), from
..... (country of origin), hereby declare that
.. the article entitled:
.....
..... is original and it has not been submitted to other journals.

I further declare that all the bibliographic references cited in the article are duly included in the References section, and that permission has been obtained for use of copyrighted material from other sources, when applicable.

I agree that RELEN establishes its own evaluation procedures through peer review and that its decision is final.

I acknowledge that RELEN will not be held responsible or liable in any way, to you or third parties for copyright infringements.

In witness whereof, I sign this statement on the.....(day) of
..... (month) of(year), in the city of
.....(city).

.....
Signature

Author name and information
E-mail address
Mailing address

¹³ Please, fill in this form. Signature must be handwritten. Scan the form and submit it as an attached file to RELEN's email address (relenunsa@gmail.com)

Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN¹⁴

Io,, di nazionalità:
, **DICHIARO** che l'articolo titolato:

..... è originale, inedito e non è stato inviato per altre pubblicazioni.

Inoltre, dichiaro che tutta la bibliografia citata nel testo è stata debitamente inclusa nei riferimenti bibliografici e, nei casi necessari, si è in possesso delle autorizzazioni corrispondenti.

Accetto che **RELEN** stabilisca secondo disposizione l'adozione dell'arbitraggio accademico di revisione da parte di pari e accetto anche che il giudizio finale conseguente sia inappellabile.

Riconosco che **RELEN** è estranea a qualsiasi responsabilità legale e/o economica che sia reclamata da terzi a proposito della proprietà intellettuale dei testi e delle immagini.

A conferma di quanto è stato anteriormente esposto, firmo questa dichiarazione il
del mese di del , nella città di ,
.-

.....
Firma

Nome e dati dell'autore
Indirizzo di posta elettronica
Indirizzo postale

¹⁴ Completare questo documento in formato digitale o a mano. Le firme devono essere realizzate a mano. Scannerizzare e inviare come allegato all'indirizzo di posta elettronica della rivista (relenunsa@gmail.com)

Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN¹⁵

Eu,de nacionalidade, declaro que o artigo intitulado:

.....
é original, inédito e não foi enviado a outras publicações.

Da mesma forma, declaro que todas as referências mencionadas no artigo estão devidamente incluídas nas referências bibliográficas e, quando necessário, possuem as autorizações correspondentes.

Aceito que **RELEN** estabelece em suas diretrizes a aprovação da arbitragem acadêmico de revisão por pares e também aceito que a decisão é definitiva.

Reconheço que **RELEN** se exime de toda responsabilidade jurídica e / ou econômica que venha a ser reclamada por terceiros quanto à propriedade intelectual dos textos e imagens.

Para registro do exposto, assino esta declaração no diadede 2020, na cidade de,(país).

.....
Assinatura

Nome e dados do autor
Email
Endereço postal

¹⁵ Completar este documento em formato digital ou manuscrito. As assinaturas devem ser feitas à mão. Digitalize e envie um anexo para o correio da revista (relenunsa@gmail.com)