

# RELEN



## ESTUDIOS DE LENGUAS



e-ISSN 2618-4222

### Volumen 8 | Año 2025



Universidad Nacional de Salta  
Facultad de Humanidades  
Instituto de Investigación en Lenguas



SALTA - ARGENTINA



**Volumen 8 - 2025**  
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	<a href="https://portalderevistas.unsa.edu.ar/">https://portalderevistas.unsa.edu.ar/</a>
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	<a href="mailto:relenunsa@gmail.com">relenunsa@gmail.com</a>
Teléfono	+54 9 387 4569393
Dirección Postal	Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta República Argentina





## **Universidad Nacional de Salta**

Miguel Martín Nina  
Rector

María Rita Martearena  
Vicerrectora

## **Facultad de Humanidades**

María Mercedes Quiñonez  
Decana

Marcela Amalia Álvarez  
Vicedecana



Instituto de Investigación en Lenguas  
[inilunsa@gmail.com](mailto: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**

Laura Inés Bottiglieri  
*Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina*

Yamith José Fandiño Parra  
*Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia*

María Soledad Funes  
*Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina*

Oscar Marino  
*Universidad Nacional de Luján  
Luján, Argentina*

María Enriqueta Perez Vazquez  
*Università di Pisa  
Pisa, Italia*

María Belén Romano  
*Universidad Nacional de Tucumán  
San Miguel de Tucumán, Argentina*

Gimena San Martín  
*Universidad Nacional de Córdoba,  
Córdoba, Argentina*

Gabriela Tavella  
*Universidad Nacional del Comahue,  
San Martín de los Andes, Argentina*

Giuseppe Trovato  
*Università Ca' Foscari Venezia  
Venecia, Italia*

Magdalena Zinkgräf  
*Universidad Nacional del Comahue  
General Roca, Argentina*

## 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  
Elizabeth Carrizo  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

Emilio Jesús Lizarte Simón  
Universidad de Granada  
España  
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**

<b>Alemán</b>	María Paula Garda Universidad Nacional de Córdoba Córdoba, Argentina	María Celeste Frana Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina
<b>Francés</b>	Alicia Magda Folco Alianza Francesa de Salta Salta, Argentina	
<b>Inglés</b>	Graciela Lucero Arrúa Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina	
<b>Italiano</b>	Fulvia Gabriela Lisi Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina	Valentina Odilla Farina Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina
<b>Portugués</b>	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. 8 - 2025**

María Celeste Frana

**RELEN** agradece a Gabriela Tavella, Carina Fernández y María Cecilia Rivas por haber confiado las fotos para el diseño de la tapa de este volumen, 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](mailto: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

<b>Presentación</b> .....	<b>16</b>
<b>In Memoriam:</b>	
Homenaje a Irma ..... <i>Estela Klett</i>	<b>25</b>
<b>Artículos</b>	
La escritura a partir de fuentes múltiples y las competencias digitales en entornos híbridos: creencias y percepciones docentes sobre las habilidades de los estudiantes ..... <i>Natalia Verónica Dalla Costa, María Victoria Sánchez, Natalia Andrea Bersano</i>	<b>30</b>
Un proyecto de investigación-acción participativa: AICLE en una escuela primaria rural..... <i>Gabriela N. Tavella, Carina Fernández, María Cecilia Rivas</i>	<b>63</b>
Del piso a las nubes: metáforas económicas en el discurso periodístico ..... <i>Carolina Negritto</i>	<b>85</b>
Andare a + infinitivo en instructivos culinarios orales en italiano ..... <i>Beatriz Blanco, Patricia Deane</i>	<b>102</b>
Decolonizando la enseñanza de inglés a través de leyendas y relatos folclóricos argentinos con ayuda de la tecnología: una propuesta ..... <i>Verónica Pellegrino</i>	<b>120</b>
<b>Reseñas</b>	
Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja, Argentina, Tomos 1 y 2 ..... <i>Por Olga Alicia Armata</i>	<b>142</b>
Ritual del Toro y el Tigre. Historias del pim pim ..... <i>Por Sandra Rodríguez Echazu</i>	<b>145</b>
<b>Acerca de RELEN</b>	
Consignas y normas de redacción revista RELEN .....	<b>150</b>
Ficha para evaluación de artículos .....	<b>169</b>
Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN.....	<b>175</b>
Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista .....	<b>187</b>

***Los autores de los artículos son responsables de su contenido.***

## Inhalt

**Über diese Ausgabe** .....17

### **In Memoriam**

Zu Ehren von Irma .....24  
Estela Klett

### **Artikel**

Schreiben anhand verschiedener Quellen und digitale Kompetenzen in hybriden Umgebungen: Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften hinsichtlich der Fähigkeiten von Studierenden .....30

*Natalia Verónica Dalla Costa, María Victoria Sánchez, Natalia Andrea Bersano*

Ein partizipatives Aktionsforschungsprojekt: CLIL in einer ländlichen Grundschule .... 63

*Gabriela N. Tavella, Carina Fernández, María Cecilia Rivas*

Vom Boden bis zu den Wolken“: wirtschaftliche Metaphern im journalistischen Diskurs..85

*Carolina Negritto*

Andare a + Infinitiv in mündlichen Kochanleitungen auf Italienisch .....102

*Beatriz Blanco, Patricia Deane*

Entkolonialisierung des Englischunterrichts anhand argentinischer Legenden und Volksmärchen unter Einsatz von Technologie: ein Vorschlag .....120

*Verónica Pellegrino*

### **Rezension:**

Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y la Rioja, Argentina, Tomos I y II (Wörterbuch der Sprache der Region von Cuyo und La Rioja, Band I und II), verfasst von Aída Elisa González de Ortiz und Nelly Graciela García .....142

*Olga Alicia Armata*

Ritual del Toro y el Tigre, Historias del Pim Pim (Ritual des Stiers und des Tigers, Geschichten des Pim Pim), geschrieben von Santos Vergara .....145

*Sandra Inés Rodríguez Echazu*

### **Über RELEN**

Publikationsrichtlinien .....154

Formular für Bewertung der Beiträge.....170

Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN.....177

Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift gesendeten Artikel.....188

***Die Autoren der Artikel sind für die Inhalte verantwortlich.***

## Contenus

<b>Présentation</b> .....	<b>18</b>
<b>In memoriam :</b> Hommage à Irma ..... <i>Estela Klett</i>	<b>23</b>
<b>Articles</b>	
L'écriture à partir de sources multiples et les compétences numériques dans des environnements hybrides : croyances et perceptions des enseignants sur les compétences des élèves ..... <i>Natalia Verónica Dalla Costa, María Victoria Sánchez, Natalia Andrea Bersano</i>	<b>30</b>
Un projet de recherche-action participative : AICLE dans une école primaire rurale ..... <i>Gabriela N. Tavella, Carina Fernández, María Cecilia Rivas</i>	<b>63</b>
Du sol aux nuages : métaphores économiques dans le discours journalistique ..... <i>Carolina Negritto</i>	<b>85</b>
Andare à (Aller à) +infinitif dans les instructions culinaires orales en italien ..... <i>Beatriz Blanco, Patricia Deane</i>	<b>102</b>
Décoloniser l'enseignement de l'anglais à travers des légendes et des récits du folklore argentin à l'aide de la technologie : une proposition ..... <i>Verónica Pellegrino</i>	<b>120</b>
<b>Comptes Rendus</b>	
Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja, Argentina, Tomos 1 y 2 (Dictionnaire de la Langue de la Région de Cuyo et de La Rioja, Argentina, Volumes I et II), d'Aída Elisa González de Ortiz et Nelly Graciela García ..... <i>Olga Alicia Armata</i>	<b>142</b>
Ritual del Toro y el Tigre. Historias del Pim Pim, (Le rituel du taureau et du tigre. Les histoires de pim pim), écrit de Santos Vergara ..... <i>Sandra Inés Rodríguez Echazu</i>	<b>145</b>
<b>À propos de RELEN</b>	
Consignes et Normes de Rédaction.....	<b>157</b>
Fiche d'évaluation.....	<b>171</b>
Déclaration de bonnes pratiques.....	<b>179</b>
Déclaration d'originalité.....	<b>189</b>

***Les auteurs des articles sont responsables de leur contenu***

## Contents

<b>Presentation</b> .....	<b>19</b>
<b>In memoriam</b>	
Tribute to Irma ..... <i>Estela Klett</i>	<b>26</b>
<b>Articles</b>	
Writing from multiple sources and digital competences in blended learning environments: Tutors' beliefs and perceptions of students' abilities ..... <i>Natalia Verónica Dalla Costa, María Victoria Sánchez, Natalia Andrea Bersano</i>	<b>30</b>
A participatory action-research project: Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a rural primary school ..... <i>Gabriela N. Tavella, Carina Fernández, María Cecilia Rivas</i>	<b>63</b>
From rock-bottom to sky-high: economic metaphors in journalistic discourse ..... <i>Carolina Negritto</i>	<b>85</b>
Andare a + infinitives in oral Italian cooking instructions ..... <i>Beatriz Blanco, Patricia Deane</i>	<b>102</b>
Decolonizing ELT through Argentine legends and folktales with the aid of technology: a proposal ..... <i>Verónica Pellegrino</i>	<b>120</b>
<b>Reviews</b>	
Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja, Argentina, Tomos 1 y 2 (Dictionary of the Cuyo Region and La Rioja, Argentina, Volumes I and II), by Aída Elisa González de Ortiz and Nelly Graciela García ..... <i>Olga Alicia Armata</i>	<b>142</b>
Ritual del Toro y el Tigre, Historias del pim pim (The ritual of the bull and the tiger: pim pim stories) by Santos Vergara ..... <i>Sandra Inés Rodríguez Echazu</i>	<b>145</b>
<b>About RELEN</b>	
Submission Guidelines .....	<b>160</b>
Article Evaluation Form.....	<b>172</b>
Statement of Best Practice.....	<b>181</b>
Statement of originality RELEN Journal.....	<b>190</b>

*The authors are responsible for the content of their articles*

## Contenuti

<b>Presentazione</b> .....	<b>20</b>
<b>In memoriam</b>	
Omaggio a Irma .....	<b>27</b>
Estela Klett	
<b>Articoli</b>	
La scrittura a partire da fonti multiple e le competenze digitali in contesti ibridi: credenze e percezioni dei docenti sulle abilità degli studenti .....	<b>30</b>
<i>Natalia Verónica Dalla Costa, María Victoria Sánchez, Natalia Andrea Bersano</i>	
Un progetto di ricerca-azione partecipativa: AICLE in una scuola primaria rurale .....	<b>63</b>
<i>Gabriela N. Tavella, Carina Fernández, María Cecilia Rivas</i>	
Dal suolo alle nubi: metafore economiche nel discorso giornalistico .....	<b>85</b>
<i>Carolina Negritto</i>	
Andare a + infinito nelle istruzioni culinarie orali in italiano .....	<b>102</b>
<i>Beatriz Blanco, Patricia Deane</i>	
Decolonizzando l'insegnamento dell'inglese attraverso le leggende e i racconti folcloristici argentini con l'aiuto della tecnologia: una proposta .....	<b>120</b>
<i>Verónica Pellegrino</i>	
<b>Rassegne</b>	
Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja –Argentina, Tomos 1 y 2 (Dizionario della lingua della regione di Cuyo e della Rioja, Argentina, Tomos I e II), de Aída Elisa González de Ortiz e Nelly Graciela García .....	<b>142</b>
<i>Olga Alicia Armata</i>	
Ritual del Toro y el Tigre, Historias del pim pim (Rituale del Toro e della Tigre, Storie del pim pim), da Santos Vergara .....	<b>145</b>
<i>Sandra Inés Rodríguez Echazu</i>	
<b>Di RELEN</b>	
Consegne e Norme di Redazione .....	<b>163</b>
Scheda di valutazione degli articoli .....	<b>173</b>
Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN .....	<b>183</b>
Dichiarazione dell'originalità .....	<b>191</b>

***Gli autori degli articoli sono responsabili del contenuto***

## Conteúdos

<b>Apresentação</b> .....	<b>21</b>
<b>In memoriam</b>	
Homenagem a Irma .....	<b>28</b>
Estela Klett	
<b>Artigos</b>	
A escrita a partir de múltiplas fontes e as competências digitais em ambientes híbridos: crenças e percepções de professores sobre as habilidades dos alunos .....	<b>30</b>
<i>Natalia Verónica Dalla Costa, María Victoria Sánchez, Natalia Andrea Bersano</i>	
Um projeto de pesquisa-ação participativa: AICLE em uma escola primária rural .....	<b>63</b>
<i>Gabriela N. Tavella, Carina Fernández, María Cecilia Rivas</i>	
Do chão às nuvens: metáforas econômicas no discurso jornalístico .....	<b>85</b>
<i>Carolina Negritto</i>	
Andare a + infinitivo em instruções orais de culinária em italiano .....	<b>102</b>
<i>Beatriz Blanco, Patricia Deane</i>	
Descolonizando o ensino de inglês por meio de lendas e contos folclóricos argentinos com a ajuda da tecnologia: uma proposta .....	<b>120</b>
<i>Verónica Pellegrino</i>	
<b>Resenhas</b>	
Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja, Argentina, Tomos I y II (Dicionário da língua da Região de Cuyo e La Rioja – Argentina, Volumes 1 e 2), de Aída Elisa González de Ortiz e Nelly Graciela García .....	<b>142</b>
<i>Olga Alicia Armata</i>	
Ritual del Toro y el Tigre. Historias del pim pim, (O ritual do touro e do tigre. Histórias do pim pim), de Santos Vergara .....	<b>145</b>
<i>Sandra Inés Rodríguez Echazu</i>	
<b>Sobre RELEN</b>	
Consignações e normas de redação .....	<b>166</b>
Folha de avaliação .....	<b>174</b>
Práticas, responsabilidades e garantias das partes .....	<b>185</b>
Declaração de originalidade .....	<b>192</b>

**Os autores dos artigos são responsáveis do seu conteúdo.**

# **P R E S E N T A C I Ó N**

## Presentación

El presente número de RELEN reúne distinguidas producciones de investigadores de la República Argentina que ponen en diálogo investigación, enseñanza y lenguaje en contextos educativos reales, con la mirada hacia la palabra, la metáfora, el discurso y el folklore local.

En la sección Artículos el primer trabajo explora creencias y percepciones de docentes universitarios sobre la escritura a partir de fuentes múltiples y las competencias digitales en entornos híbridos. Sus hallazgos orientan el diseño de materiales y políticas curriculares que fomenten autonomía y competencias para la producción académica en contextos educativos complejos. En segundo lugar, se reporta un proyecto de investigación-acción participativa que implementó AICLE en una escuela primaria rural de una comunidad mapuche. El proyecto ofrece criterios transferibles para integrar el inglés como puente intercultural y fortalecer prácticas de ciudadanía intercultural en contextos plurilingües. Desde un análisis más lingüístico el tercer artículo interpreta las metáforas orientacionales del discurso periodístico con el fin de comprender la compleja trama conceptual que atañe a los asuntos económicos nacionales. Luego, se presenta un estudio sobre el uso de construcciones verbales poco frecuentes en el italiano hablado que emergen como formas estratégicas en la comunicación dentro del ámbito gastronómico mediático. La sección culmina con una propuesta didáctica que pretende desterrar la imagen inglesa y norteamericana impregnada en los materiales de enseñanza de inglés para propiciar abordajes desde la literatura folklórica argentina. Esta perspectiva decolonial desafía las configuraciones convencionales en pos de impulsar la competencia lingüística y la sensibilidad intercultural.

El apartado Reseñas nos entusiasma a recorrer entre páginas y palabras trozos del patrimonio regional argentino a través de dos obras: el diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y la Rioja, Tomos I y II, elaborado por Aída González de Ortiz y Nelly García, y Ritual del Toro y el Tigre, Historias del Pim Pim, escrito por Santos Vergara.

Como en cada número agradecemos a los autores por confiar en la revista y a los evaluadores cuya intervención es de suma importancia para la divulgación académica científica. Y por supuesto nuestro especial reconocimiento al equipo traductor y editorial por su colaboración desinteresada de siempre.

**Esp. María Celeste Frana**  
Directora

## Über diese Ausgabe

Die vorliegende Ausgabe von RELEN vereint herausragende Arbeiten von Forschern aus Argentinien, in denen Forschung, Lehre und Sprache in realen Bildungskontexten miteinander in Dialog treten, wobei der Blick auf das Wort, die Metapher, den Diskurs und die lokale Folklore gerichtet ist.

Im Abschnitt *ArtikeI* untersucht der erste Beitrag die Überzeugungen und Wahrnehmungen von Hochschullehrern zum Thema Schreiben anhand verschiedener Quellen und digitaler Kompetenzen in hybriden Umgebungen. Die Ergebnisse dienen als Orientierung für die Gestaltung von Materialien und Lehrplänen, welche die Autonomie und Kompetenzen für die akademische Produktion in komplexen Bildungskontexten fördern. An zweiter Stelle wird über ein partizipatives Aktionsforschungsprojekt berichtet, das von CLIL an einer ländlichen Grundschule einer Mapuche-Gemeinde durchgeführt wurde. Das Projekt bietet übertragbare Kriterien für die Integration von Englisch als interkulturelle Brücke und die Stärkung interkultureller Bürgerpraktiken in mehrsprachigen Kontexten. Auf der Grundlage einer linguistischen Analyse interpretiert der dritte Artikel die orientierenden Metaphern des journalistischen Diskurses, um das komplexe konzeptuelle Geflecht zu verstehen, das nationale Wirtschaftsfragen betrifft. Anschließend wird eine Untersuchung über die Verwendung seltener Verbkonstruktionen im gesprochenen Italienisch vorgestellt, die als strategische Formen in der Kommunikation im Bereich der Gastronomie in den Medien auftauchen. Der Abschnitt endet mit einem didaktischen Vorschlag, der darauf abzielt, das in den Englischlehrmaterialien vorherrschende englische und nordamerikanische Bild zu verdrängen und stattdessen Ansätze aus der argentinischen Volksliteratur zu fördern. Diese dekoloniale Perspektive stellt konventionelle Konfigurationen in Frage, um die Sprachkompetenz und interkulturelle Sensibilität zu fördern.

Der Abschnitt *Rezensionen* begeistert uns dazu, zwischen den Seiten und Worten Stücke des regionalen Erbes Argentiniens anhand zweier Werke zu entdecken: dem *Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y la Rioja, Tomo I y II* (Wörterbuch der Sprache der Region von Cuyo und La Rioja, Band I und II), verfasst von Aída González de Ortiz und Nelly García, und *Ritual del Toro y el Tigre, Historias del Pim Pim* (Ritual des Stiers und des Tigers, Geschichten des Pim Pim) geschrieben von Santos Vergara.

Wie in jeder Ausgabe danken wir den Autoren für ihr Vertrauen in die Zeitschrift und den Gutachtern, deren Mitwirkung für die wissenschaftliche Verbreitung von großer Bedeutung ist. Und natürlich gilt unser besonderer Dank dem Übersetzer- und Redaktionsteam für seine stets engagierte Mitarbeit.

**Esp. María Celeste Frana**  
Direktorin

## Présentation

Le présent numéro de RELEN réunit des productions distinguées de chercheurs de la République argentine qui mettent en dialogue recherche, enseignement et langage dans des contextes éducatifs réels, avec un regard tourné vers la parole, la métaphore, le discours et le folklore local.

Dans la section *Articles*, le premier travail explore les croyances et les perceptions des enseignants universitaires sur l'écriture à partir de sources multiples et de compétences numériques dans des environnements hybrides. Leurs découvertes guident la conception de documents et de politiques scolaires qui encouragent l'autonomie et les compétences pour la production académique dans des contextes éducatifs complexes. Deuxièmement, un projet de recherche-action participative a été mis en œuvre par AICLE dans une école primaire rurale d'une communauté mapuche. Le projet propose des critères transférables pour intégrer l'anglais comme pont interculturel et renforcer les pratiques de citoyenneté interculturelle dans des contextes multilingues. Sur une analyse plus linguistique, le troisième article interprète les métaphores orientationnelles du discours journalistique afin de comprendre la trame conceptuelle complexe qui touche aux affaires économiques nationales. Ensuite, on présente une étude sur l'utilisation de constructions verbales rares en italien parlé qui émergent comme des formes stratégiques dans la communication au sein du monde gastronomique médiatique. La section finit par une proposition didactique qui vise à bannir l'image anglaise et nord-américaine imprégnée dans les matériels d'enseignement de l'anglais et favoriser des approches issues de la littérature folklorique argentine. Cette perspective de décolonisation remet en question les configurations conventionnelles pour stimuler la compétence linguistique et la sensibilité interculturelle.

La section des *Comptes rendus* nous enthousiasme à parcourir des pages et des mots du patrimoine régional argentin à travers deux œuvres : le *Dictionnaire de la Langue de la Région de Cuyo et de La Rioja, Volumes I et II*, élaboré par Aída González de Ortiz et Nelly García, et *Ritual del Toro y el Tigre. Historias del Pim Pim*, écrit par Santos Vergara.

Comme dans chaque numéro, nous remercions les auteurs/es d'avoir fait confiance à la revue et les évaluateurs dont l'intervention est de la plus haute importance pour la diffusion académique scientifique. Et bien sûr, notre reconnaissance spéciale à l'équipe de traduction et à l'équipe éditoriale pour leur collaboration désintéressée de toujours.

**Esp. María Celeste Frana**  
Directrice

## Presentation

This issue collects outstanding productions of Argentine researchers, who question research, teaching and language in real educational contexts with a focus on words, metaphors, discourse and local folklore.

The first work in the section *Articles* explores university teachers' beliefs and perceptions on writing from multiple sources and digital abilities in hybrid environments. The reported findings guide the design of educational material and policies that foster autonomy and skills for academic production in complex educational settings. The second article presents a participatory action research project implemented by AICLE at a rural primary school of a Mapuche community. The project offers criteria transferable to the integration of English as an intercultural bridge and the strengthening of intercultural citizenship practices in multilingual contexts. From a more linguistic perspective, the third article analyses the orientational metaphors of the journalistic discourse in order to understand the complex conceptual framework that pertains to national economic affairs. Next, the *Articles* section presents a study on the use of infrequent verbal structures in spoken Italian that arise as strategic forms in communication within the media gastronomic field. The section ends with a didactic proposal aimed to banish the English and North American image ingrained in English teaching materials in order to promote approaches from Argentine folk literature. This decolonial perspective challenges the conventional configurations in order to promote linguistic competence and intercultural sensitivity.

Among pages and words, the section *Reviews* motivates us to go over fragments of Argentine regional wealth through two works: the *dictionary of the Cuyo Region and La Rioja, Volumes I and II*, written by Aída González de Ortiz and Nelly García, and *Ritual del Toro y el Tigre, Historias del Pim Pim* (The ritual of the bull and the tiger: Pim Pim stories), written by Santos Vergara.

As in every issue, we thank authors for trusting the journal. We also thank reviewers, whose intervention is of utmost importance for scientific and academic dissemination. Last, but not least, we specially thank the translation and editorial teams for their continued generous collaboration.

**Esp. María Celeste Frana**  
Director

## Presentazione

Nel presente numero di RELEN si riuniscono distinte produzioni di ricercatori della Repubblica Argentina che mettono in dialogo ricerche, insegnamenti e linguaggio in contesti educati reali, con una focalizzazione sulla parola, sulla metafora, sul discorso e sul folclore locale.

Nella sezione *Articoli* il primo lavoro proposto esplora credenze e percezioni dei docenti universitari sulla scrittura a partire da molteplici fonti e da competenze digitali in contesti ibridi. I risultati ottenuti orientano il disegno di materiali e politiche curriculari che promuovono l'autonomia e le competenze per la produzione accademica in contesti educativi complessi. Poi si presenta un progetto di ricerca-azione partecipativa che ha implementato l'AICLE in una scuola elementare rurale di una comunità mapuche. Il progetto offre criteri trasferibili per integrare l'inglese come ponte interculturale e rafforzare pratiche di cittadinanza interculturale in contesti plurilinguistici. Con un'analisi più di tipo linguistico il terzo articolo interpreta le metafore orientazionali del discorso giornalistico con il fine di comprendere la complessa trama concettuale relativa agli argomenti economici locali. In seguito si presenta uno studio sull'uso delle costruzioni verbali poco frequenti nell'italiano parlato, che emergono come forme strategiche nella comunicazione nell'ambito gastronomico dei media. La sezione si conclude con una proposta didattica che pretende deterritorializzare l'immagine inglese e nordamericana presenti nei materiali di insegnamento dell'inglese per propiziare approcci a partire dalla letteratura folcloristica argentina. Questa prospettiva decoloniale sfida le configurazioni convenzionali in beneficio di una valorizzazione della competenza linguistica e della sensibilità interculturale.

Nella parte *Rassegne* con entusiasmo si attraversano pagine e parole tra gli stralci del patrimonio regionale argentino attraverso due opere: il *dizionario della lingua della Provincia di Cuyo e della Rioja, Tomo I e II*, elaborato da Aída González de Ortiz e Nelly García, e *Rituale del Toro e della Tigre, Storie del Pim Pim*, scritto da Santos Vergara.

Come in ogni numero ringraziamo gli autori, che hanno riposto la loro fiducia in questa rivista, e gli esaminatori, il cui intervento è di somma importanza per la divulgazione accademica scientifica. Inoltre il nostro riconoscimento speciale va anche al gruppo di traduzione ed editoriale per la loro collaborazione disinteressata di sempre.

**Esp. María Celeste Frana**  
Direttrice

## Apresentação

O presente número da RELEN reúne distinguidas produções de pesquisadores da República Argentina que colocam em diálogo pesquisa, ensino e linguagem em contextos educacionais reais, com o olhar voltado para a palavra, a metáfora, o discurso e o folclore local.

Na seção *Artigos*, o primeiro trabalho explora crenças e percepções de docentes universitários sobre a escrita a partir de múltiplas fontes e as competências digitais em ambientes híbridos. Seus achados orientam o desenho de materiais e políticas curriculares que promovam a autonomia e as competências para a produção acadêmica em contextos educacionais complexos. Em segundo lugar, apresenta-se um projeto de pesquisa-ação participativa que implementou AICLE em uma escola primária rural de uma comunidade mapuche. O projeto oferece critérios transferíveis para integrar o inglês como ponte intercultural e fortalecer práticas de cidadania intercultural em contextos plurilíngues. A partir de uma análise mais linguística, o terceiro artigo interpreta as metáforas orientacionais do discurso jornalístico com o objetivo de compreender a complexa trama conceitual que envolve os assuntos econômicos nacionais. Em seguida, apresenta-se um estudo sobre o uso de construções verbais pouco frequentes no italiano falado, que emergem como formas estratégicas na comunicação dentro do âmbito gastronômico midiático. A seção culmina com uma proposta didática que pretende afastar a imagem inglesa e norte-americana impregnada nos materiais de ensino de inglês, a fim de promover abordagens a partir da literatura folclórica argentina. Essa perspectiva decolonial desafia as configurações convencionais em busca de impulsionar a competência linguística e a sensibilidade intercultural.

A seção *Resenhas* nos entusiasma a percorrer, entre páginas e palavras, fragmentos do patrimônio regional argentino por meio de duas obras: o *Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja, Tomos I e II*, elaborado por Aída González de Ortiz e Nelly García, e *Ritual del Toro y el Tigre. Historias del Pim Pim*, escrito por Santos Vergara.

Como em cada número, agradecemos aos autores por confiarem na revista e aos avaliadores, cuja intervenção é de suma importância para a divulgação acadêmico-científica. E, naturalmente, nosso especial reconhecimento à equipe de tradução e editorial por sua colaboração desinteressada de sempre.

**Esp. María Celeste Frana**  
Diretora

**I  
N  
  
M  
E  
M  
O  
R  
I  
A  
M**

## Hommage à Irma

Nous apprenons avec une profonde tristesse qu'Irma Bioujout de Azar s'est éteinte le 12 février, à l'âge de 100 ans. Mme Azar, comme on se plaisait à l'appeler, était une femme austère, inlassable et décidée qui avait toujours en tête des projets passionnants. Professeure de Lettres (Université de Buenos Aires) et de français (Institut Joaquín V. González), elle a travaillé comme enseignante dans ces deux institutions ainsi qu'à la faculté des Humanités de l'université de La Plata. Elle a fondé en 1979 la « *Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria* », SAPFESU, qu'elle a présidée pendant plusieurs mandats, et en 1983 la Revue de la SAPFESU, qu'elle a dirigée jusqu'au mois d'octobre 2012. Grâce à Mme Azar, les professeurs de français d'Argentine, à travers leurs associations, ont connu la dimension internationale des relations associatives. En effet, elle a été membre du CD du CRALC de l'AUEPELF (Québec-Paris 1979-1983) et du CD FIPF (Sèvres, France 1984-1992) et ensuite Présidente de la COPALC, Commission pour l'Amérique latine et les Caraïbes de la FIPF (1985-1987). Honorée par le gouvernement français, elle a reçu l'Ordre des Palmes académiques au grade de Chevalier en 1976, et a été promue au grade d'Officier en 1987. Rappelons également que Mme Azar a été Secrétaire de l'Association des Membres de l'Ordre des Palmes Académiques, AMOPA, filial Argentina (1999-2009). En dehors des multiples articles publiés dans des revues nationales et internationales, elle a écrit le livre « *De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua : el francés y su correlato en español* » (2015). L'ampleur et la variété des activités citées parlent d'un esprit animé par le sens d'une mission à accomplir : agir pour le rayonnement de la langue et la culture françaises et francophones. En de nombreux endroits d'Argentine, de France et d'autres pays, des hommes et des femmes qui l'ont connue et admirée se souviendront d'Irma, cette grande dame. Sa force, sa ténacité et son incessante ardeur resteront en nous comme un exemple de vie.

**Estela Klett,**  
Professeur émérite  
Université de Buenos Aires

**CRALC** (Comité Régional de l'Amérique Latine et de la Caraïbe de l'AUEPELF)

**AUEPELF** (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française), aujourd'hui **AUF** (Agence Universitaire de la Francophonie)

**COPALC** (Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français)

## Ehrung für Irma

Zu unserer großen Trauer ist Irma Bioujout de Azar am 12. Februar im Alter von 100 Jahren verstorben. *Mme Azar*, wie wir sie gerne nannten, war eine bescheidene, unermüdliche und entschlossene Frau, die immer spannende Projekte im Kopf hatte. Als Dozentin für Literaturwissenschaft (Universität Buenos Aires) und Französisch (Institut Joaquín V. González) arbeitete sie als Lehrkraft an diesen beiden Einrichtungen sowie an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität La Plata. 1979 gründete sie die „*Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria*“ (SAPFESU) (Argentinische Gesellschaft der Französischlehrer im Hochschul- und Universitätsbereich), die sie mehrere Amtsperioden lang leitete, und 1983 die Zeitschrift der SAPFESU, für die sie bis Oktober 2012 verantwortlich war. Dank *Mme Azar* lernten die Französischlehrer Argentiniens durch ihre Verbände die internationale Dimension der assoziativen Beziehungen kennen. Sie war Mitglied des Vorstands des CRALC der AUPELF (Quebec-Paris, 1979-1983) und des Vorstands der FIPF (Sèvres, Frankreich, 1984-1992) sowie später Präsidentin der COPALC, der Kommission für Lateinamerika und die Karibik der FIPF (1985-1987). Von der französischen Regierung ausgezeichnet, erhielt sie 1976 den Orden der Akademischen Palmen im Rang eines Ritters und wurde 1987 zum Offizier befördert. Ferner war *Mme Azar* Sekretärin der Vereinigung der Mitglieder des Ordens der Akademischen Palmen, AMOPA, argentinische Zweigstelle (1999-2009). Neben zahlreichen Artikeln, die in nationalen und internationalen Zeitschriften veröffentlicht wurden, verfasste sie das Buch „De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua: el francés y su correlato en español“ (2015). Der Umfang und die Vielfalt der genannten Aktivitäten zeugen von einem Geist, der von dem Bewusstsein einer zu erfüllenden Mission beseelt ist: die Verbreitung der französischen und frankophonen Sprache und Kultur zu fördern. An vielen Orten in Argentinien, Frankreich und anderen Ländern werden Männer und Frauen, die sie kannten und bewunderten, sich an Irma, diese großartige Dame, erinnern. Ihre Kraft, ihre Beständigkeit und ihre unermüdliche Energie werden uns als Vorbild für das Leben erhalten bleiben.

**Estela Klett**

Emeritierte Professorin  
Universität Buenos Aires, Argentinien

**CRALC** (Comité Régional de l'Amérique Latine et de la Caraïbe de l'AUPELF)

**AUPELF** (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française), heutzutage **AUF** (Agence Universitaire de la Francophonie)

**COPALC** (Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe) des FIPF (Fédération internationale des professeurs de français)

## Homenaje a Irma

Nos entristece profundamente saber que Irma Bioujout de Azar falleció el 12 de febrero, a la edad de 100 años. *Mme Azar*, como nos gustaba llamarla, era una mujer austera, incansable y decidida que siempre tenía en mente proyectos apasionantes. Profesora de Letras (Universidad de Buenos Aires) y de francés (Instituto Joaquín V. González), trabajó como docente en estas dos instituciones, así como en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata. En 1979 fundó la «Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria» (SAPFESU), que presidió durante varios mandatos, y en 1983 la Revista de la SAPFESU, que dirigió hasta octubre de 2012. Gracias a *Mme Azar*, los profesores de francés de Argentina, a través de sus asociaciones, conocieron la dimensión internacional de las relaciones asociativas. De hecho, fue miembro de la Comisión Directiva del CRALC de la AUPELF (Quebec-París, 1979-1983) y de la Comisión Directiva de la FIPF (Sèvres, Francia, 1984-1992) y, posteriormente, presidenta de la COPALC, Comisión para América Latina y el Caribe de la FIPF (1985-1987). Condecorada por el gobierno francés, recibió la Orden de las Palmas Académicas con el grado de Caballero en 1976 y ascendida a Oficial en 1987. Recordemos igualmente que *Mme Azar* fue Secretaria de la Asociación de Miembros de la Orden de las Palmas Académicas, AMOPA, filial Argentina (1999-2009). Además de numerosos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, escribió el libro "De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua: el francés y su correlato en español" (2015). La amplitud y variedad de las actividades citadas hablan de un espíritu animado por el sentido de una misión por cumplir: promover la difusión de la lengua y la cultura francesas y francófonas. En muchos lugares de Argentina, Francia y otros países, hombres y mujeres que la conocieron y admiraron recordarán a Irma, esta gran dama. Su fuerza, su tenacidad y su incansable energía permanecerán en nosotros como un ejemplo de vida.

**Estela Klett**

Profesora Emérita

Universidad de Buenos Aires, Argentina

**CRALC** (Comité Regional de América Latina y del Caribe de la AUPELF)

**AUPELF** (Asociación de Universidades Parcial o Totalmente de Lengua Francesa), hoy **AUF** (Agencia Universitaria de la Francofonía)

**COPALC** (Comisión para América latina y el Caribe de la FIP (Federación Internacional de profesores de francés)

## Tribute to Irma

We are deeply saddened to learn that Irma Bioujout de Azar passed away on February 12th, at the age of 100. *Mme* Azar, as we liked to call her, was an austere, tireless, and determined woman who always had exciting projects in mind. She held a teaching degree in Literature (University of Buenos Aires) and in French (Joaquín V. González Institute), and worked as a lecturer at both of these institutions, as well as at the Faculty of Humanities of the University of La Plata. In 1979, she founded the "Argentine Society of French Teachers in Higher and University Education" (SAPFESU), which she chaired for several terms, and in 1983, the SAPFESU Journal, which she edited until October 2012. French teachers in Argentina across teachers' associations became aware of the international dimension of associative relationships thanks to *Mme* Azar. Moreover, she was a member of the Governance Committee of the CRALC of AUPELF (Quebec-Paris, 1979-1983) and of the Governance Committee of the FIPF (Sèvres, France, 1984-1992). She was subsequently president of COPALC, the Commission for Latin America and the Caribbean of the FIPF (1985-1987). Decorated by the French government with the Order of Academic Palms, she was awarded the rank of Knight in 1976 and promoted to Officer in 1987. We also remember that *Mme* Azar was Secretary of the Association of Members of the Order of Academic Palms, AMOPA, Argentinian branch (1999-2009). In addition to numerous articles published in national and international journals, she wrote the book "*De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua: el francés y su correlato en español*" (2015). The vastness and variety of the activities mentioned before reflect a spirit driven by a sense of mission: to promote the dissemination of the French and Francophone language and culture. In many places in Argentina, France, and other countries, men and women who knew and admired her will remember Irma as a great lady. Her strength, tenacity and tireless energy will remain with us as an example for life.

**Estela Klett**

*Professor Emeritus*

University of Buenos Aires, Argentina

**CRALC** (AUPELF's Regional Committee for Latin America and Caribbean)

**AUPELF** (*Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française*), today known as **AUF** (Francophone University Agency)

**COPALC** (Commission for Latin America and the Caribbean of the FIPF (International Federation of French Teachers))

## Omaggio a Irma

Ci rattrista profondamente sapere che Irma Bioujout de Azar è morta il 12 febbraio all'età di 100 anni. Mme Azar, come ci piaceva chiamarla, era una donna austera, instancabile e decisa nel realizzare progetti appassionanti. Professoressa di lettere (Università di Buenos Aires) e di francese (Istituto Joaquín V. González), ha lavorato come docente in queste due istituzioni e anche nella Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università de La Plata. Nel 1979 ha fondato la «Società Argentina di Professori di Francese dell'Insegnamento Superiore e Universitaria» (SAPFESU), che ha presieduto per vari mandati, e nel 1983 la Rivista della SAPFESU, che ha diretto fino all'ottobre del 2012. Grazie a Mme Azar, i professori di francese dell'Argentina, attraverso le sue associazioni, hanno conosciuto la dimensione internazionale delle relazioni associative. Infatti è stata membro della Commissione Direttiva del CRALC dell'AUPELF (Quebec-Parigi, 1979-1983) e della Commissione Direttiva della FIPF (Sèvres, Francia, 1984-1992) e, posteriormente, presidente della COPALC, Commissione per l'America Latina e i Caraibi della FIPF (1985-1987). Condecorata dal governo francese, ha ricevuto l'Ordine delle Palme Accademiche con il grado di Cavaliere nel 1976 e promossa a Ufficiale nel 1987. Ricordiamo anche che Mme Azar è stata Segretaria dell'Associazione dei Membri dell'Ordine delle Palme Accademiche, AMOPA, filiale Argentina (1999-2009). Oltre a numerosi articoli pubblicati in riviste nazionali e internazionali, ha scritto il libro *Dall'evoluzione fonetica del latino alla nascita di una nuova lingua: il francese e il suo correlativo nello spagnolo* (2015). L'ampiezza e la varietà delle attività citate parlano di uno spirito animato dal senso di una missione da compiere: promuovere la diffusione della lingua e della cultura francese e francofona. In molti luoghi dell'Argentina, della Francia e di altri Paesi, uomini e donne che l'hanno conosciuta e ammirata ricorderanno Irma, questa grande dama. La sua forza, la sua tenacia e la sua instancabile energia rimarranno in noi come un esempio di vita.

**Estela Klett**

Professoressa Emerita  
Università di Buenos Aires, Argentina

**CRALC** (Comitato Regionale dell'America Latina e dei Caraibi dell'AUPELF)

**AUPELF** (Associazione delle Università Parzialmente o Totalmente di Lingua Francese), oggi **AUF** (Agenzia Universitaria della Francofonia)

**COPALC** (Commissione per l'America Latina e i Caraibi della FIP (Federazione Internazionale dei professori di francese))

## Homenagem a Irma

É com profunda tristeza que tomamos conhecimento do falecimento de Irma Bioujout de Azar, ocorrido em 12 de fevereiro, aos 100 anos de idade. Mme Azar, como gostávamos de chamá-la, era uma mulher austera, incansável e determinada, que sempre tinha projetos apaixonantes em mente. Professora de Letras (Universidade de Buenos Aires) e de Francês (Instituto Joaquín V. González), trabalhou como docente nessas duas instituições, bem como na Faculdade de Humanidades da Universidade de La Plata. Em 1979, fundou a Sociedade Argentina de Professores de Francês no Ensino Superior e Universitário (SAPFESU), que presidiu durante vários mandatos e, em 1983, a Revista SAPFESU, que dirigiu até outubro de 2012. Graças à Mme Azar, os professores de francês da Argentina, por meio de suas associações, conheceram a dimensão internacional das relações associativas. De fato, ela foi membro do Conselho de Administração do CRALC da AUPELF (Quebec-Paris, 1979-1983) e do Conselho de Administração da FIPF (Sèvres, França, 1984-1992) e, posteriormente, Presidente da COPALC, a Comissão da FIPF para a América Latina e o Caribe (1985-1987). Condecorada pelo governo francês, recebeu a Ordem das Palmas Acadêmicas com o grau de Cavaleira em 1976 e foi promovida a Oficial em 1987. Recordemos igualmente que Mme Azar foi Secretária da Associação dos Membros da Ordem das Palmas Acadêmicas, AMOPA, filial argentina (1999-2009). Além de inúmeros artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, ela escreveu o livro *"De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua: el francés y su correlato en español"* (2015). A amplitude e a variedade de suas atividades citadas revelam um espírito animado pelo senso de uma missão a cumprir: promover a difusão da língua e da cultura francesas e francófonas. Em muitos lugares da Argentina, França e outros países, homens e mulheres que a conheceram e admiraram se lembrarão de Irma, esta grande dama. Sua força, tenacidade e energia incansável permanecerão conosco como um exemplo de vida.

**Estela Klett**

Professora Emérita  
Universidade de Buenos Aires, Argentina

**CRALC** (Comitê Regional da América Latina e do Caribe da **AUPELF**)

**AUPELF** (Associação de Universidades Parcial ou Totalmente de Língua Francesa, agora **AUF** (Agência Universitária da Francofonia)

**COPALC** (Comissão para a América Latina e o Caribe da FIP (Federação Internacional de Professores de Francês)

# A R T Í C U L O S

## Writing from multiple sources and digital competences in blended learning environments: Tutors' beliefs and perceptions of students' abilities

**Natalia Verónica Dalla Costa**  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
natalia.dalla.costa@unc.edu.ar

**María Victoria Sánchez**  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
victoria.sanchez@unc.edu.ar

**Natalia Andrea Bersano**  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
natalia.bersano@unc.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 21/12/2024  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 19/03/2025

### Abstract

This article presents the findings of an investigation into tutors' beliefs regarding academic writing, and their perceptions of students' digital competences and abilities to write from multiple sources. The theoretical framework is a multidimensional approach to writing from sources focusing on content, discourse, sentence, process, response dimensions, and digital skills. The methodology includes the following data collection instruments: a written survey administered to the tutors of English Language I, and a protocol used to interview the Heads of the Chair. The data analysis procedures consist in qualitative methods used to analyse open-ended questions and quantitative methods used for close-ended questions. Besides, an ethnographic approach was adopted to investigate the context of text production and tutors' points of view. We report the results of the analysis of surveys administered to the course tutors to obtain information about their beliefs regarding academic writing, attitudes to strategies to write from sources and their teaching. We also provide conclusions derived from analysing their opinions of students' abilities and digital literacy. Similarly, we report on the interviews administered to the Heads of the Chair. We discuss the pedagogical implications of the study and future lines of research. These results will enable us to derive guidelines for the design of materials to apply the multidimensional approach and develop digital capabilities in blended learning environments, make curricular recommendations to promote autonomy in

academic literacy, and enhance the process of writing in the context of this study.

**Keywords:** tutors' beliefs and perceptions, students' abilities, writing from multiple sources, digital competences, blended learning environments

### Schreiben anhand verschiedener Quellen und digitale Kompetenzen in hybriden Umgebungen: Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften hinsichtlich der Fähigkeiten von Studierenden

### Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit den Ergebnissen einer Untersuchung über die Ansichten von Hochschullehrern zum akademischen Schreiben und ihre Wahrnehmung der Fähigkeiten der Studierenden, anhand verschiedener Quellen zu schreiben, sowie ihrer digitalen Kompetenzen. Der theoretische Rahmen beruht auf einem vielseitigen Ansatz für das Lehren des Schreibens anhand von Quellen, der sich auf inhaltliche, diskursive, satzbezogene, prozessbezogene und feedbackbezogene Aspekte sowie auf digitale Kompetenzen konzentriert. Die Methodik umfasst die folgenden Instrumente zur Datenerhebung: Eine Umfrage unter Lehrkräften des Faches Englische Sprache I und ein Protokoll für die Befragung der Lehrstuhlleiter. Die Datenanalyse erfolgt anhand qualitativer Methoden im Falle offener Fragen und quantitativer Methoden im Falle geschlossener Fragen. Darüber hinaus wird ein

ethnografischer Ansatz gewählt, um den Kontext der Textproduktion und die Sichtweisen der Lehrkräfte zu untersuchen. Die Ergebnisse der Analyse der Interviews mit den Lehrkräften des Fachs werden berichtet, um Informationen über ihre Überzeugungen zum akademischen Schreiben, ihre Einstellungen zu Strategien des quellenbasierten Schreibens und dessen Vermittlung sowie ihre Meinungen zu den Fähigkeiten der Studierenden und deren digitaler Kompetenz zu erhalten. Ebenso werden die Interviews mit den Lehrstuhlleiterinnen analysiert und schließlich die pädagogischen Implikationen der Studie und zukünftige Forschungswege diskutiert. Diese Ergebnisse ermöglichen es, Leitlinien für die Gestaltung von Materialien abzuleiten, um den multidimensionalen Ansatz für das akademische Schreiben anhand von Quellen anzuwenden und digitale Kompetenzen in hybriden Umgebungen zu entwickeln. Außerdem können Empfehlungen für Lehrpläne erarbeitet werden, die die Selbstständigkeit im akademischen Lesen und Schreiben fördern und den Prozess des Schreibens anhand von Quellen im Studienkontext optimieren.

**Stichwörter:** Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften, Fähigkeiten der Studierenden, Schreiben anhand verschiedener Quellen, digitale Kompetenzen, hybride Lernumgebungen

**L'écriture à partir de sources multiples et les compétences numériques dans des environnements hybrides : croyances et perceptions des enseignants sur les compétences des élèves**

#### Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche sur les croyances des professeurs universitaires concernant l'écriture académique et leurs perceptions de la capacité des étudiants à écrire à partir de sources multiples et de leurs compétences numériques. Le cadre théorique repose sur une approche multidimensionnelle de l'enseignement de l'écriture à partir des sources, axée sur les dimensions du contenu, du discours, de la phrase, du processus et du retour de l'information, ainsi que sur les compétences numériques. La méthodologie comprend les instruments de collecte de données suivants : une enquête destinée aux enseignants de Langue Anglaise I et un protocole pour interviewer les chaires. Les procédures d'analyse de données consistent en des méthodes qualitatives pour les questions ouvertes et quantitatives pour les questions fermées. En outre, une approche ethnographique est adoptée afin d'étudier le contexte de production des textes et les points de vue des enseignants. Les résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants

de la matière sont rapportés pour obtenir des informations sur leurs croyances concernant l'écriture académique, les attitudes envers les stratégies d'écriture à partir de sources et leur enseignement, et des opinions sur les compétences des élèves et leur maîtrise du numérique. Les entretiens avec les chefs de chaire sont également analysés et, finalement, les implications pédagogiques de l'étude et les voies futures de recherche sont discutées. Ces résultats permettront de dégager des lignes directrices pour la conception de matériaux afin d'appliquer l'approche multidimensionnelle à l'écriture académique à partir de sources et de développer des compétences numériques dans des environnements hybrides, ainsi que de formuler des recommandations sur les programmes d'études qui favorisent l'autonomie en matière d'alphabetisation académique et d'optimiser le processus d'écriture à partir de sources dans le contexte de l'étude.

**Mots-clés :** croyances et perceptions des enseignants, compétences des élèves, écriture à partir de sources multiples, compétences numériques, environnements d'apprentissage hybrides

**La escritura a partir de fuentes múltiples y las competencias digitales en entornos híbridos: creencias y percepciones docentes sobre las habilidades de los estudiantes**

#### Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación sobre creencias de profesores universitarios acerca de la escritura académica y sus percepciones sobre las habilidades de los estudiantes para escribir a partir de fuentes múltiples y sus competencias digitales. El marco teórico se basa en un enfoque multidimensional para la enseñanza de la escritura a partir de fuentes orientado en las dimensiones de contenido, discursiva, oracional, procesual y retroalimentativa, y en habilidades digitales. La metodología incluye los siguientes instrumentos de recolección de datos: una encuesta dirigida a docentes de Lengua Inglesa I y un protocolo para entrevistar a las Jefas de Cátedra. Los procedimientos de análisis de datos consisten en métodos cualitativos en el caso de preguntas abiertas y métodos cuantitativos para preguntas cerradas. Además, se adopta un enfoque etnográfico con el objeto de investigar el contexto de producción de textos y los puntos de vista de los docentes. Se reportan los resultados del análisis de las entrevistas a los docentes de la asignatura para obtener información sobre sus creencias acerca de la escritura académica, actitudes hacia las estrategias de escritura a partir de fuentes y su enseñanza, y opiniones sobre las habilidades

de los estudiantes y su alfabetización digital. Asimismo, se analizan las entrevistas a las Jefas de Cátedra y en última instancia se discuten las implicancias pedagógicas del estudio y las vías futuras de investigación. Estos resultados permitirán derivar lineamientos para el diseño de materiales con el fin de aplicar el enfoque multidimensional a la escritura académica a partir de fuentes y desarrollar capacidades digitales en entornos híbridos, así como también realizar recomendaciones curriculares que promuevan la autonomía en la alfabetización académica y optimizar el proceso de escritura a partir de fuentes en el contexto del estudio.

**Palabras clave:** creencias y percepciones docentes, habilidades de los estudiantes, escritura a partir de fuentes múltiples, competencias digitales, entornos híbridos de aprendizaje

**La scrittura a partire da fonti multiple e le competenze digitali in contesti ibridi: credenze e percezioni dei docenti sulle abilità degli studenti**

**Riassunto**

Quest'articolo presenta i risultati di una ricerca sulle credenze dei professori universitari riguardo alla scrittura accademica e alle loro percezioni sulle abilità degli studenti per scrivere a partire da fonti multiple e dalle relative componenti digitali. Il quadro teorico si basa su una prospettiva multidimensionale per l'insegnamento della scrittura a partire da fonti orientate verso le dimensioni del contenuto, discorsiva, della frase, processuale e di retroalimentazione, e verso le abilità digitali. La metodologia utilizzata include i seguenti strumenti di raccolta dei dati: un sondaggio rivolto ai docenti di Lingua Inglese I e un protocollo per le interviste alle Titolari della Cattedra. I procedimenti di analisi dei dati consistono in metodi qualitativi, nel caso di domande aperte, e in metodi quantitativi, per le domande a risposta chiusa. Inoltre è stata adottata una prospettiva etnografica con l'obiettivo di indagare sul contesto della produzione dei testi e sul punto di vista dei docenti. Si riportano i risultati dell'analisi delle interviste ai docenti della materia per ottenere delle informazioni sulle credenze sulla scrittura accademica, sugli atteggiamenti verso le strategie di scrittura a partire dalle fonti, sull'insegnamento, sulle opinioni sulle abilità degli studenti e sull'alfabetizzazione digitale. Si analizzano anche le interviste alle Titolari delle Cattedre e per ultimo si discute sulle applicazioni pedagogiche dello studio e sulle vie future di ricerca. Questi risultati permetteranno

di proporre delle linee guida per il disegno di materiali con la finalità di applicare la prospettiva multidimensionale alla scrittura accademica a partire dalle fonti e sviluppare le capacità digitali nei contesti ibridi, e così anche di realizzare delle linee guida curricolari che possano promuovere l'autonomia nell'alfabetizzazione accademica e l'ottimizzazione del processo di scrittura a partire dalle fonti nel contesto di studio.

**Parole chiave:** credenze e percezioni dei docenti, abilità degli studenti, scrittura a partire da fonti multiple, competenze digitali, contesti ibridi di apprendimento

**A escrita a partir de múltiplas fontes e as competências digitais em ambientes híbridos: crenças e percepções de professores sobre as habilidades dos alunos**

**Resumo**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre as crenças de professores universitários em relação à escrita acadêmica e suas percepções sobre as habilidades dos alunos para escrever a partir de múltiplas fontes e suas competências digitais. O quadro teórico baseia-se em uma abordagem multidimensional para o ensino da escrita, orientada nas dimensões de conteúdo, discursiva, oracional, processual e feedback, bem como nas habilidades digitais. A metodologia inclui um questionário com professores de Língua Inglesa I e um protocolo para entrevistar os Chefes de cátedra. Os procedimentos de análise de dados consistem em métodos qualitativos no caso de perguntas abertas e métodos quantitativos para perguntas fechadas. Além disso, adota-se uma abordagem etnográfica com o objetivo de investigar o contexto de produção do texto e os pontos de vista dos professores. São relatados os resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores. Por fim, as implicações pedagógicas do estudo e as futuras linhas de pesquisa são discutidas. Esses resultados permitirão derivar diretrizes para o design de materiais para aplicar a abordagem multidimensional à escrita acadêmica e desenvolver habilidades digitais em ambientes híbridos, bem como fazer recomendações curriculares que promovam a autonomia na alfabetização acadêmica e otimizem o processo de escrita no contexto de estudo.

**Palavras-chave:** crenças e percepções dos professor, habilidades dos alunos, escrita de múltiplas fontes, competências digitais, ambientes híbridos de aprendizagem

## Introduction

Over the last thirty years, there has been a growing interest in the relationships between reading and writing and the need to teach a fundamental aspect of academic literacy, writing from multiple sources, has emerged. In this context, Educational Technology can be employed to design blended learning environments using ICT tools and resources for a multidimensional approach (Moth-Smith et al., 2020) to writing from multiple sources, and thus help EFL students to acquire autonomous reading and writing skills in academic settings and to develop digital competences (Vuorikari et al., 2022) related to such abilities.

Even though the ability to write from sources is frequently required in academic settings, many students of English for academic purposes do not have this ability and are often underprepared for the demands of academic literacy. In fact, they often find it difficult to use information from the texts they read in the texts they write as they do not know to use the conventions to cite, paraphrase, summarise and synthesise texts in the digital contexts that characterise communication nowadays.

This paper is framed within a larger research project carried out at the Faculty of Languages, National University of Córdoba and funded by *Secretaría de Ciencia y Tecnología, UNC*, which investigates autonomy in academic literacy through writing from multiple sources in blended learning environments that combine face-to-face classes and online classes in the context of English Language and Specialised Translation courses. The paper presents an analysis of the situational context of English Language I undergraduate courses, in particular, tutors' beliefs regarding academic writing, and their perceptions of students' abilities to write from multiple sources and digital competences. Such analysis was carried out to design blended learning environments in order to apply a multidimensional approach (Moth-Smith et al., 2020) to academic writing from multiple sources. This analysis aims at promoting autonomy in academic literacy and enhancing the process of writing from multiple sources in online environments in the abovementioned courses.

## Theoretical framework

### The multidimensional approach to the teaching of writing from multiple sources

The effective use of strategies to write from multiple sources is a complex undertaking, especially for a nonnative speaker. Several studies coincide that the use of ineffective strategies such as copy or plagiarism is not always intentional and is not due to dishonest behavior but to the lack of explicit instruction (Angéllil-Carter, 2000; Chandrasoma et al.,

2004; Ellery, 2008; Howard, 1996; Shi, 2004). Therefore, it is necessary to resort to a constructive approach centered on the teaching of such strategies and their functions.

Mott-Smith, Tomas and Kostka (2020) propose a multidimensional approach that has five dimensions. The *conceptual dimension* addresses the meaning of the strategies to write from sources and defines cultural aspects, values and keywords that underlie the use of sources such as authority, voice, originality, knowledge transformation, authorship, discursive community, plagiarism and copyright. The *discursive dimension* includes the strategies to write from sources and integrate them in a new text to serve a specific rhetorical function such as creating a context, providing evidence, establishing authority and justifying an argument. The *sentence dimension* addresses the strategies to quote, paraphrase, summarise and synthesise in an effective manner at the level of the sentence. This implies proper use of vocabulary, grammatical structures, idiomatic expressions and discourse markers. The *process dimension* centers on the strategies for the effective use of sources during the reading and writing process such as choosing sources, evaluating and integrating them in one's own text to transform information into knowledge, and the role of critical thinking. Finally, the *feedback dimension* emphasises cognitive, metacognitive and socioaffective strategies for self-assessment and for peer and teacher feedback.

In blended learning environments, which are the most frequently used ones nowadays for work and study, it is also necessary to acquire digital competences to write from sources in an effective manner.

### **Digital competences to write from multiple sources**

Digital competences to write from sources become increasingly important in the context of post-pandemic higher education for two main reasons. First, the teaching of at least a percentage of many courses still takes place online, so it makes sense to develop students' digital skills to interact in such environment. Secondly, Artificial Intelligence (AI) is revolutionizing traditional academic writing practices. In fact, at The European Conference on Academic Integrity and Plagiarism, Wilder et al. (2021) focused on the impact of the increasing changes in academic practices due to tools based on AI and on who is responsible for ensuring academic integrity in such practices. This is so due to the quality of AI-based tools for text production, such as ChatGPT, and their outcomes, which are often indistinguishable from human ones and even outperform college students. Therefore, the use of AI for text production is becoming increasingly common, as well as the opportunities and risks associated with it. In this context, it becomes paramount to develop students' digital competences to write from sources.

The *Framework for Digital Competences for Citizenship* (Vuorikari et al., 2022) defines the concept of digital competence in the following way: “Digital competence implies the safe, critical and responsible use of digital technologies to learn, work and participate in society, as well the interaction with them.” (p. 3). This framework proposes a classification of digital competences that presents five areas: 1) *search and management of information and data*, 2) *communication and collaboration*, 3) *creation of digital content*, 4) *safety* and 5) *problem solving*. In the context of this study, we focus on the following specific competences related to the area of *communication and collaboration* to write from sources:

- interacting with others through digital technologies;
- sharing information through technologies and applying the practices of reference and attribution;
- using digital technologies in collaborative processes for the joint construction of knowledge;
- being familiar with the norms of behaviour (netiquette) and the knowhow of the use of technologies and interaction in digital environments.

These competences are developed in the blended learning context of this study by means of virtual learning environments (VLE) that complement face-to-face classes by means of multiple resources, tools and materials. Formal education, especially at university, makes the most of virtual classrooms due to the fact that as Asinsten et al. (2012) suggest, these are closed spaces, formed with the students attending the course and offer a structure that facilitates the systematization of the teaching and learning processes. These authors refer to the concept of the virtual classroom as a *space of communication* (p. 27) and propose utilising it not only to complement face-to-face classes and integrate digital resources, but also as a process of *convergence, fusion and integration* (p. 34) of ICTs in education.

In the present study, the multidimensional approach has been adapted to a blended learning environment to develop the digital competences discussed above and strategies to write from sources.

### **Relationship between the multidimensional approach and digital competences in a blended environment**

In the blended learning environment of this study, we use a virtual classroom in the Moodle platform as the means to carry out the process of teaching and learning writing from sources as there is no time available to do so in face-to-face classes. Therefore, the

multidimensional approach (Moth-Smith et al., 2020) adopted has been adapted to a blended environment where a close relationship between its dimensions and digital competences has been established. As a result, diverse digital tools, resources and functions of the virtual classroom are employed to promote the acquisition of strategies to write from sources in tandem with digital abilities.

For the *concept dimension*, access to websites on the use of sources is provided (for instance, APA and MLA style manuals), as well as to multimedia resources (videos) for students to get familiar with the conventions and plagiarism detection systems.

For the *discourse and sentence dimensions*, by means of the functions that make it possible to link web pages to the virtual classroom, different digital source texts are available for students to read and analyse critically. The tool *quizzes* available in Moodle is used for self-correction exercises (true and false, multiple choice, multiple matching, etc.) to practise the conventions of strategies to write from sources at sentence level and their rhetorical functions at text level. Besides, debate forums on writing from sources and the topics assigned for text production are employed to foster critical thinking, collaborative learning and teamwork.

For the *process dimension*, Google drive is used since it enables teachers to follow the process of writing (by means of the *history of interventions*) and is also suitable for teamwork. The use of Word's comments function enables students to give and receive peer feedback. Then, students hand in their assignments by means of the task function in the virtual classroom to receive teacher feedback.

For the *response dimension*, the tool *surveys* is used for students' written questionnaires to obtain their perceptions and for peer and self-assessment checklists are submitted through the virtual classroom for both self-evaluation and to receive their classmates' comments. The same criteria are used by the teacher to assess students' productions.

Some external resources are also employed such as Padlet and Canva for students' contributions and teachers' online presentations of each dimension respectively. Such applications are employed due to their attractive design and their potential to facilitate collaboration and foster creativity. Office hours are offered through Google Meet to promote interaction and dialogue among teachers and students in an environment that transcends the limits of the traditional classroom. In this way, the virtual classroom and its tools, resources and functions is used to establish a close relationship between the dimensions of the multidimensional approach and digital competences in a blended environment that enables teachers to overcome the limitations and time constraints of face-to-face classes.

As regards the design of activities, and the selection of topics and texts, the multidimensional approach was followed to design the materials for the blended learning course, so the activities were organized taking into account the five dimensions proposed by the authors: *concept, discourse, sentence, process* and *feedback*. The topics for the activities were selected from the syllabus units of the English Language I course which is the object of this study, namely, Technology and Telecommunications, House and Home, Food and Health and Money and Shopping. The texts belong to the handbook compiled by the teachers of the course and are available online. The blended learning environment is organized into different sections and tabs that structure the course theoretical content and practice activities and are labelled as follows:

- *About the Subject*: This section contains an introduction to the course and presents the teaching team. It introduces the tutors responsible for the course and also provides the syllabus and a detailed schedule that serves as a roadmap.
- *Communication*: This section allows the instructors to post important updates such as changes in the schedule or reminders. It also includes a forum that serves as a means of communication for students to pose questions and clear doubts concerning the course.
- *Dimensions and Competences*: this section presents both theoretical and practical aspects of writing from sources and digital skills. It includes the different dimensions (i.e. *concept, sentence, discourse, process and response*), which guide students through the development of their writing skills.
- *The Digital Competences*: this section focuses on the technological skills, tools, resources and functions of the virtual classroom needed for academic writing.
- *Surveys*: This section contains surveys aimed at gathering students' perceptions of their abilities to write from sources, their attitudes to writing from sources and the multidimensional approach, and their opinions of their digital competences. It is intended to obtain feedback on their learning experience and elicit information related to areas of improvement.
- *Tests*: In this section, students can test their understanding of the dimensions and competences covered in the course.
- *Forum*: A discussion area where students and instructors can interact, ask and answer questions, and share insights related to the course.

In sum, in the course that is the object of this study, students evidence difficulties to integrate information from their reading into their own writing that could be solved by means of the integration of the multidimensional approach to writing from sources and the digital competences developed in a blended learning environment as explained above.

### **Literature review**

At international level, Makovskaya and Radjabzabe (2022) investigated the use of sources and plagiarism in the process of essay writing on the part of EFL university students in Uzbekistan. Thirteen first year students who had failed the language programme were selected for the study. A mixed-methods design was employed for data collection and the language programme was analysed for two consecutive years. To evaluate the use of sources and students' opinions, textual analysis was carried out and a survey was administered. A comparative analysis of plagiarism and students' performance in writing showed improvement in the organization of written productions but no significant difference in relation to plagiarism. These findings suggest the need for more explicit and systematic teaching of strategies to write from sources.

At the national level, in the context of this study, there is a tradition of research into this topic. Pasquini (2017) investigated the use of strategies to write from sources of advanced EFL university students. Five aspects of the use of sources were analysed: direct quote, indirect quote or paraphrase, format and function of the citation, and reporting verbs. Paraphrase with minimal revision was the most widely used strategy, followed by near copy, moderate revision and exact copy. Non-integral citations were not used and their function was predominantly attribution to describe instead of analyzing, synthesizing or evaluating sources. Reporting verbs were mostly factual. Students' perceptions explored by means of surveys revealed that they know the strategies to write from sources but are unaware of what constitutes plagiarism due to lack of instruction. Teachers' perceptions were not explored. The results suggest the need to provide pedagogical support to develop the ability to write from sources and to take into account tutors' perceptions during such process.

In a similar line of research, Morra (2003, 2005, 2007) carried out studies of the use of strategies to write from sources in EFL on the part of graduate and undergraduate students. In a study carried out in 2005, this researcher explored the strategies to write from sources of expert subjects and students. She analysed concurrent verbal protocols to observe the strategies used complemented by an analysis of written products. Such protocols of experts and students revealed the same strategies to write from sources: selecting, structuring, integrating and correcting coordinated by strategies of planning, monitoring and evaluating but the frequency of the use of such strategies was higher in

the case of experts than in that of novice students. Besides, the former approached the task as a problem-solving activity following the *knowledge-transforming model* to produce a synthesis whereas students followed the *knowledge-telling model* (Bereiter & Scardamalia, 1987) and produced summary sequences. This study did not focus on the approach teachers' used to provide training in strategies to write from sources or their perceptions of that aspect of academic literacy.

In the same context, Dalla Costa (2012) investigated writing from a single source text on the part of EFL university students at an advanced level. The analysis of the strategies to summarise used by students revealed that they performed better in a post-test after genre-based instruction since they used the more effective strategies of paraphrase, generalization and construction/integration instead of copy after instruction. This information was triangulated with student test scores and data provided by surveys administered to both students and teachers.

Dalla Costa (2020) also investigated writing from multiple sources on the part of EFL university students at an advanced level. The teaching of argumentative essay writing from multiple sources within the framework of genre pedagogy produced positive effects on students' grades; their use of strategies to write from sources; abilities, attitudes and self-perceptions; on teachers' attitudes; and on the processes of teaching and learning of specific students by means of case studies. These results were triangulated with the analysis of the context in which the genre is produced to obtain information about the practices that regulate it in the academic community it is immersed in and its conventions. Results support the hypothesis that genre-based instruction is an effective pedagogical tool to improve advanced EFL students' performance in argumentative essay writing from sources in the context of this study. Nevertheless, this study employed a pedagogical approach to teach academic writing in general rather than a specific approach designed to teach writing from sources.

As regards the blended learning environments in which strategies to write from sources and digital competences are intended to be developed, according to Viera (2023), b-learning allows students to have access to a variety of educational resources such as multimedia materials and collaborative tools. Besides, it develops fundamental skills such as time management, self-regulation and autonomous learning, since students take an active role in their learning process. However, students with limited access to the Internet may face difficulties that affect their performance and generate inequality. Therefore, institutions should design inclusive strategies that guarantee equality and maximize the benefits of this model.

In this respect, Rentería Macías (2021) analysed the level of digital competences of systems engineering students, especially those related to the processes of teaching and learning in virtual environments. Findings demonstrate that, in tests carried out, the lowest scores were in areas such as communication, which is of interest in our study. This indicates that, in spite of being students pursuing a degree in Technology, they could not get high scores in such area. Taking these results into account, it can be expected that, in degree programmes not related to ICT, scores below those levels of digital competence will be obtained. On the other hand, the authors suggest that, if teachers themselves do not possess digital competences or add them to their teaching methodologies, it cannot be assumed that students will develop such abilities which are so important for their academic activities. This justifies the explicit instruction proposed in this study and the consideration of tutors' beliefs and perceptions in relation to blended learning environments.

For Morejón et al. (2022), such environments favour the development of digital competences integrating digital resources and face-to-face activities that foster language learning. In particular, academic writing is supported by collaborative platforms and interactive resources that enable students to write and revise their texts in virtual contexts. Moreover, critical comprehension of texts is promoted by means of reading and analysis of digital materials that are later discussed in face-to-face classes.

Jimbo Román (2023) also explains that blended learning is a new alternative for the development of essential communicative competences, such as academic writing and critical comprehension of texts. The author investigated the effectiveness of b-learning in the development of communicative competences in the context of language teaching in higher education. A meta-analysis was carried out to revise the literature, and focus on investigations that explore the impact of digital resources, online platforms and the combination of virtual and face-to-face classes in the development of communicative competences. This enabled the author to identify effective practices and challenges related to the adoption of this pedagogical model in university contexts. Factors that contribute to success in its implementation such as teacher training, access to technological tools and adequacy of materials were identified. In conclusion, hybrid education seems to be an effective model in higher education combining the advantages of face-to-face and virtual approaches. Such model facilitates the development of essential competences such as autonomy, self-regulation and time management, fundamental skills in today's educational context.

A study carried out by Har and Konhnke (2021) explored hybrid approaches to the teaching of writing from sources in a group of graduate students in a university in Hong Kong. Results

of teacher and student interviews indicate that the adoption of a blended learning approach, that is, a pedagogy that combines virtual and face-to-face teaching helped students understand an academic genre from sources. This study suggests that integrating methods of instruction such as videos, quizzes, forum debates, and peer feedback provides several advantages.

In the context of this investigation, Gava (2012) explored the written productions of undergraduate students in forums and blogs for collaborative learning and the development of critical thinking in the English Language II class. A survey was administered to obtain students' perceptions of the activities carried out. This study offers a taxonomy of contributions that reflect critical thinking and the meaningful and creative use of sources and digital competences, and evidences that virtual environments foster collaborative learning. The findings show that debate forums and blogs allow students to construct knowledge during the process of foreign language learning but highlight the need to explore teachers' perceptions as well.

In this area, Gava (2021) also studied the use of the writing strategies and digital competences needed for specialised translation on the basis of students' and teachers' written productions in virtual classrooms of postgraduate courses. This author elaborated a pedagogical model with four components: i) teacher functions and competences for strategy training in virtual environments, ii) students' role in strategic learning, iii) task-based approach and translation projects, and iv) resources and digital environments for these tasks. Of special interest for the present study is the role of the teacher as a guide, the function of learning tasks and resources, and the role of writing to put into practice strategies such as paraphrasing, summarising, analysing and synthesising, among others.

The literature reviewed evidences that several studies are devoted to writing from sources on the part of undergraduate university students at an advanced rather than intermediate level. As regards investigations into the production of academic genres from sources on the part of students in the first years of their EFL degree programmes and their development of digital competences, to the best of our knowledge, there have been no studies of such genres and competences following the multidimensional approach in the context of this study. Moreover, some of the studies reviewed have been limited in their design in the sense that they focus exclusively on the written products and students' perceptions without analysing the process of writing from sources or teachers' opinions during such process. Therefore, we propose to investigate writing from sources and digital competences taking into account the findings of previous studies that have demonstrated the effectiveness of explicit instruction in writing from sources, and of the development of

digital competences in blended environments to foster communicative competence, in particular, writing skills.

## **Objectives**

The general objective of the larger project this study is part of is to promote autonomy in academic literacy enhancing the process of writing from multiple sources and digital competences in blended learning environments in undergraduate courses in English Language and Specialised Translation.

The specific objectives of this paper are to present the results of the analysis of the following:

- a) surveys administered to tutors of English Language I courses which provide information about their beliefs regarding academic writing, attitudes to strategies to write from sources and their teaching, and perceptions of students' abilities to write from sources and digital competences, and
- b) interviews administered to the Heads of the Chair of English Language I which deepen into the results of the surveys.

## **Methodology**

### **Context**

This study was carried out in the context of the English Language I course at the Faculty of Languages, National University of Córdoba. This institution offers degree programmes in Teacher Training, Translation and Licentiate in EFL in which students often write from multiple sources without satisfactory results.

### **Data collection and analysis**

The following data collection instruments were used: a written survey administered to all the members of the Chair of English Language I (twelve tutors), and an interview protocol used to interview the two Heads of the Chair. These participants were chosen since they are all the teachers in charge of the course which is the object of this study and thus the subjects of interest. Therefore, the sample for this investigation was selected on the basis of *convenience sampling* (Hatch & Lazaraton, 1991, p. 42), the selection of individuals who happen to be available for the study.

The written survey consisted in 31 questions (open-, close-ended and multiple choice questions). This survey enabled us to collect information about the teaching of academic

writing in the context of this study, tutors' attitudes to strategies to write from sources and their teaching, and to instruction based on the linguistic, cognitive and social approach promoted by the multidimensional approach, tutors' perceptions of students' abilities to write academic genres from sources, and of students' digital competences. The survey was analysed quantitatively and qualitatively. Quantitative analysis of the close-ended questions was carried out by means of the tool offered by Google Docs, which offered absolute and relative frequencies and graphic representations of the information. The results of tutors' surveys were triangulated with the interviews with the Heads of the Chair.

The Head Teacher interview protocol consisted in 17 open-ended questions. This protocol was designed to analyse the results of the tutors' survey with specialists. The interviews were recorded and later transcribed. The semi-structured interview approach was followed. In this approach, a guide that provides a general plan to conduct the interview is prepared. Structured questions are specified in order to ensure that the interviewee focuses on the target topic area, but other topics that develop from the answers are pursued without adhering to the guide rigidly. Flexibility was allowed so that the researcher had the freedom to digress, elicit additional data, and encourage the interviewees to elaborate on certain issues.

Qualitative analysis of open-ended questions was carried out by means of content analysis to establish patterns in the data. To that end, key ideas were identified to detect recurrent themes. A list of categories was derived inductively from the emerging nature of the data using the process as open coding (Mackey & Gass, 2005, p. 241). The categories obtained were used to summarise answers, and examples were chosen to illustrate main topics. This cyclical process of going over the data in a non-linear manner and interpreting results is known as iteration, and implies precodifying topics searching for patterns, codifying patterns, and carrying out interpretations (Dörnyei, 2011). Qualitative research of this type adopts an emic perspective since its objective is interpreting phenomena in terms of the meanings subjects assign to them; in this case, the method known as *dense description* was used, which implies a general description of the patterns in the data, a particular description with representative examples, and an interpretative comment of the findings (MacKey & Gass, 2005). Besides, an ethnographic approach was adopted since it enabled us to investigate not only texts but also their context of production and tutors' points of view.

## **Results of the analysis of the survey administered to tutors**

### **Information about the teaching of academic writing in the context of this study**

As regards the teaching of academic writing, in particular, the types of texts and academic genres students are expected to be able to write in the English Language I course, all tutors answered that students are expected to produce expository paragraphs.

All teachers provide explicit instruction in the type of paragraphs they require students to write. They justified their answer explaining that, as stated in the syllabus, they devote a class per week to instruction, scaffolding and practice in academic paragraph writing (structure, register, purpose, audience, coherence, cohesion, lexico-grammatical features, etc.) since these students often do not have prior knowledge of the topic in their native language or English. Therefore, it cannot be taken for granted that they will be able to write academic texts at university. In fact, this is a new ability that requires explicit training and systematic practice as it differs from the one acquired in previous schooling. The teachers explained that they provide explicit instruction using the process approach to writing and the conventions of academic genres. To do so, they follow some of the suggestions of the genre approach and initially scaffold the process by means of the analysis of models. Then, they gradually remove scaffolding to promote autonomy and students' joint and independent construction. Many tutors (63.6%) evaluated their students' abilities to write paragraphs as good whereas the rest (36.4%) assessed them as bad.

The following extracts illustrate teachers' perceptions of the teaching of academic writing in the context of this study:

It is necessary to provide explicit instruction to first year students that do the English Language I course due to the fact that they are not familiar with academic writing and formal register. The development of writing skills in first year implies exposing students to texts with formal register, as opposed to the texts with informal register that they usually read outside the academic context.

I teach writing focusing on the process (process writing) and the conventions of academic genres. It is very useful to work with good samples of students' productions in class analysing each part and aspects to take into account (dos and don'ts). Throughout the year, together with the other teacher in charge, we make sure we provide at least five individual writing assignments to offer practice and then work in class with specific mistakes we spot.

We work on the analysis of models, presenting sample paragraphs written by former students, which are well developed and show relevant content. This technique enables students to identify effective structures and style. This type of analysis facilitates

comprehension of the essential components of the academic paragraph, such as coherence, cohesion, unity and clarity. Besides, after correcting the paragraphs, we provide constructive feedback with the aim of helping students to identify their mistakes and understand how to correct them. Finally, I choose the best paragraphs. We read and analyse effective and well organised paragraphs written by students. This practice not only celebrates achievements but also provides models that guide students' writing practice. The analysis and discussion of these examples foster a deeper comprehension of what is expected from them, their strengths and the areas of improvement.

### **Information about tutors' attitudes to strategies to write from sources and their teaching**

In the context of the study, most tutors (75%) require students to write from multiple sources. In relation to tutors' attitudes to strategies to write from sources and their teaching, most of them (83.3%) said that they expect students to use strategies to write from sources and their corresponding conventions in academic writing tasks (assignments, quizzes, term tests, final exams and papers). They justified their answer stating that they emphasize the importance of integrating information obtained from reading in writing tasks backing up ideas in expository paragraphs with background reading and audiovisual materials that are part of the compulsory bibliography for the course. This is vital to show students' ability to read critically, evaluate and select relevant information.

Many tutors (58.3%) expressed that they provide explicit instruction in such strategies to write from sources, their conventions and the functions these serve but some others (41.7%) do not do so. Those that do it explained that they provide explicit instruction by teaching students to select relevant information from sources, to quote directly and indirectly, to summarise and synthesise. They focus on the conventions for referencing according to the APA style manual and on the functions of these strategies to add credibility to their work, avoid plagiarism and demonstrate their capacity to analyse and integrate information in a critical and coherent manner. Other tutors mentioned that they employ the technique of using graphic organizers to help students summarise information. From the teachers that provide explicit instruction in strategies to write from sources, only 8.3% use blended learning environments for such instruction. The tutors that do not provide explicit teaching maintained that they do not do so as they focus on the structure of the paragraph rather than on providing explicit instruction in strategies to write from sources, which is not part of the objectives of the course and would take time. Moreover, it is taken for granted that students already know such strategies.

The following extracts illustrate tutors' attitudes to strategies to write from sources and their teaching:

In academic writing, we expect students to use strategies to adequately integrate information obtained from reading the articles included in the material, videos and other resources we work with in class. I would say, at this level, students make use of indirect quotes of source texts. This is fundamental because it shows students' capacity to read critically, evaluate and select relevant information, which fosters critical thinking and analysis. It is worth noting that, in first year, we do not ask students to use direct quotes since they lack the necessary knowledge to do so. We may explain what a quote is, how to quote directly and acknowledge sources but we do not ask them to do so. In general, students are expected to quote the material we work with in class indirectly as the rubric explicitly asks them to make direct reference to the material.

In first year, students are not required to quote authorities or summarise since the focus is on writing academic paragraphs with adequate structure and incorporating ideas related to the topics we work with in class on the basis of the material or additional resources provided by the teachers.

Nothing is mentioned about referencing systems (for example, APA) since this is knowledge students start to incorporate in second year. I believe adding this topic in the first semester would be too demanding since there are other more urgent problems related to writing to solve.

### **Information about tutors' attitudes to instruction based on the linguistic, cognitive and social approach promoted by the multidimensional approach**

Regarding tutors' attitudes to instruction based on the linguistic, cognitive and social approach promoted by the multidimensional approach, most tutors (75%) have not used such approach to provide explicit instruction in strategies to write from sources and only 25% of the tutors said that they have used such approach. Most of the tutors (75%) consider that it would be effective and could promote autonomy in academic literacy. They justify their answer explaining that it would provide students with instruction and practice in strategies to write from sources.

### **Information about tutors' perceptions of students' abilities to write academic genres from sources**

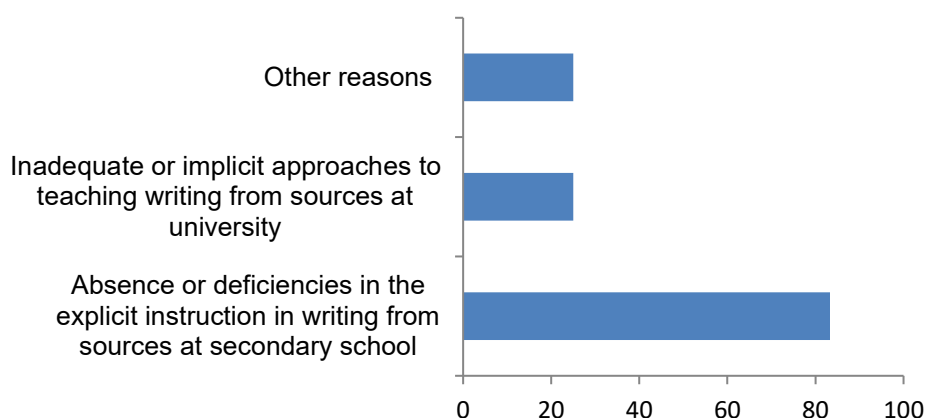
With regard to tutors' perceptions of students' abilities to write academic genres from sources, most tutors (83.3%) think that the task of writing academic genres from multiple sources is difficult for students, and the rest (16.7%) believe it is very difficult. These results are compatible with previous studies which have also reported that writing from

sources is one of the most complex activities for students (Dalla Costa, 2012, 2020; Morra, 2005).

When explaining the reasons for that difficulty, as Figure 1 shows, most tutors (83.3%) consider that the task of writing academic genres from multiple sources is difficult or very difficult for students due to absence or deficiencies in the explicit instruction in writing from sources at secondary school. Tutors accounted for their answer stating that first year students are not used to this type of activity. They usually do not do it at secondary school in their native language, let alone in English. Besides, their level of English is often very low and their reading comprehension abilities are not very good either. Therefore, it is difficult for them to integrate information obtained from reading in their own writing.

**Figure 1**

*Reasons for the difficulty of writing from multiple sources*



Some tutors (25%) believe the difficulty is due to inadequate or implicit approaches to teaching writing from sources at university. Even if students receive instruction in methodology courses, they do not transfer that knowledge to language courses. A few mention other reasons such as lack of practice and lack of knowledge of reading strategies. As a result, many of those who require students to write from sources (62.5%) consider that students' abilities to write from sources are fair (rather than excellent, very good, good or bad).

In addition, most tutors (83.3%) maintain that the ability to write a paragraph from multiple sources is very important for students' academic and professional future. The rest (16.7%) considers it relatively important. Tutors justified their answer explaining that the ability to write from multiple sources is very important for students' future since they will have to work with sources not only throughout their degree programmes but also their academic

lives once they have graduated as this ability offers access to written communication in the academic community, for example, as postgraduate students or researchers.

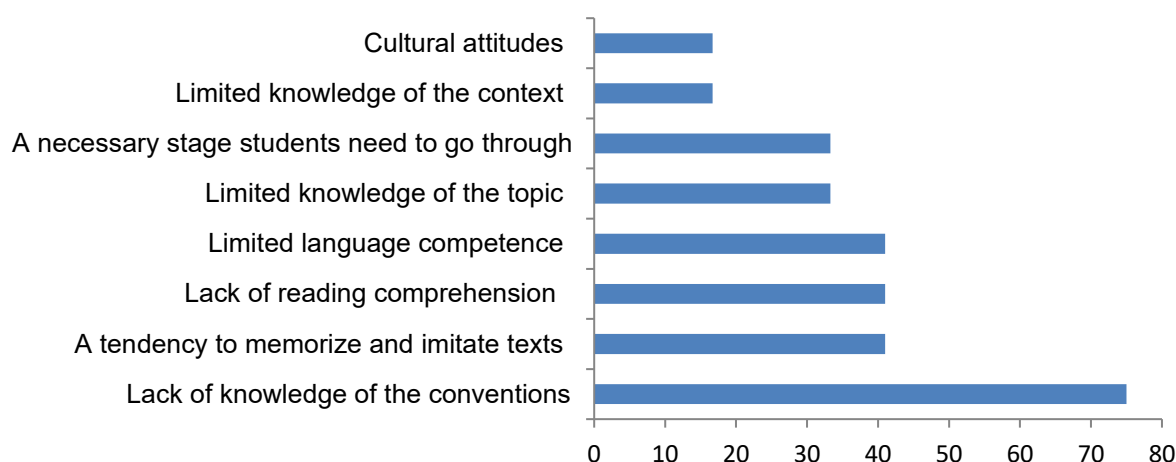
All tutors believe that students' abilities to write from multiple sources could improve by means of instruction based on a linguistic, cognitive and social approach such as the multidimensional approach, on strategies to write from sources, their conventions and the functions they serve. They justified their answer stating that students' abilities to write from multiple sources could improve by means of instruction based on such approach since it provides a comprehensive framework to help students to understand and apply the conventions and functions of academic writing from sources more effectively. Tutors consider that this approach could lead to better performance in writing tasks and promote independence from literalness, that is, avoid copy, and promote autonomy in academic literacy, in other words, foster critical elaboration and transformation of information obtained from sources into knowledge instead of its reproduction.

Moreover, tutors believe that instruction to develop students' abilities to write academic genres from sources, i.e. integrate information obtained from reading in their own writing, should be provided mainly in Spanish courses so that students can then transfer this knowledge and skills to other courses, and also in English Language courses. Additionally, instruction should be offered in each discipline, in research methodology courses and supported by means of workshops ever since they start university.

Most tutors (75%) stated that students commit plagiarism when writing from sources. As Figure 2 reveals, most of them (75%) think that the main reason why students do so is lack of knowledge of the conventions to write from sources.

**Figure 2**

*Reasons why students commit plagiarism*



Other reasons include a tendency to memorize and imitate texts fostered by the educational system (41%), lack of reading comprehension and critical thinking (41%) and limited language competence (41%). Additional reasons are limited knowledge of the topic (33.3%), a necessary stage students need to go through to learn to write from sources (33.3%), limited knowledge of the context and purpose of the task (16.7%), and cultural attitudes (16.7%). Only one tutor considered that it may be due to dishonest behavior. Further reasons mentioned include lack of explicit instruction in each discipline. These results coincide with the findings of other authors who have identified similar factors that contribute to the use of ineffective strategies to write from sources (Angéllil-Carter, 2000; Chandrasoma et al., 2004; Ellery, 2008; Howard, 1996; Shi, 2004) and stress that this not owing to lack of honesty but to the lack of explicit instruction. This leads to a constructive approach centered on instruction in writing from sources.

In this respect, most tutors (91.7%) consider measures centered on a constructive approach based on explicit instruction in writing from sources should be implemented to raise students' awareness of the importance of avoiding plagiarism at university. These results are also in line with Pasquini's (2017) suggestion that it is necessary to provide pedagogical support to develop the ability to write from sources. Some tutors (33.3%) believe in measures centered on the academic consequences of plagiarism while others (25%) believe in measures centered on the legal consequences of plagiarism.

The following extracts illustrate tutors' perceptions of students' abilities to write academic genres from sources:

I believe students do not understand the relevance of writing from sources. They do not have this tradition of writing at secondary school. This generates a false belief that it is possible to write without acknowledging sources. Students do receive explicit instruction in courses such as research methodology but they do not transfer that knowledge to other courses such as language.

Writing academic genres from multiple sources is very difficult for students. This is due to the fact that their level of English is very low. Besides, many of them are not familiar with writing academic paragraphs in their native language either. This combination of factors makes the task extremely complex and challenging for them (and us teachers). The first problem I observe is the development of reading comprehension skills. Since many students have serious problems to understand what they read, it is hard for them to move on to the next step of reelaboration/integration of ideas. As a result, the task of integrating sources is too hard to accomplish.

Those students that want to pursue postgraduate studies or do research will need to use this ability. They will need to write from sources throughout their degree programme and in

different undergraduate courses, in postgraduate courses and their professional life if they publish, for example.

I believe students' ability to write from sources could improve by means of a multidimensional approach since it is not only a matter of a linguistic but also a cognitive ability developed in a particular social context and the deficiency in its teaching and learning is, in part, due to the fact that it is considered a linguistic ability and the cognitive processes that enable students to make sense of it and understand its functions in specific contexts are disregarded.

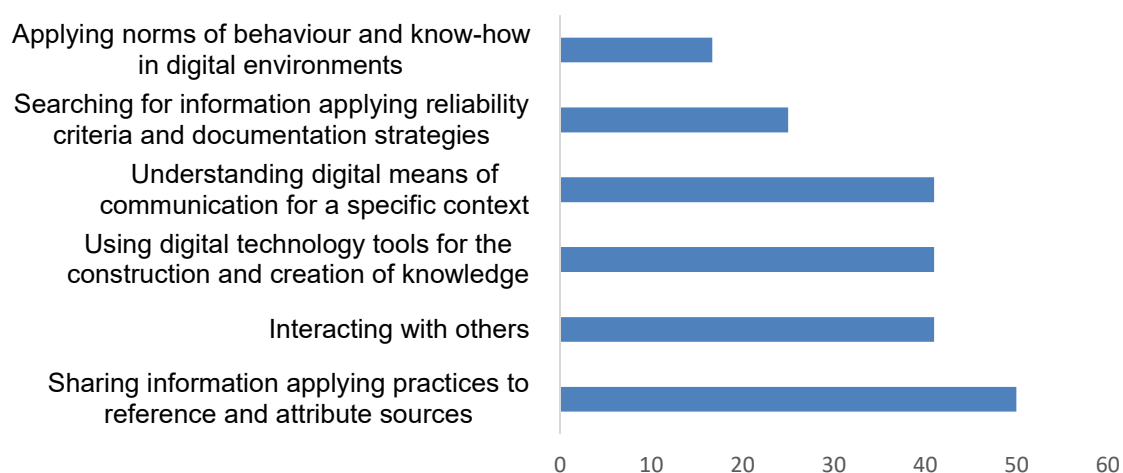
Without doubt, a multidimensional approach would help since it would require students to analyse and synthesise information instead of copying literally. This fosters critical comprehension and the ability to transform information. Besides, this approach would improve students' performance in writing tasks, promote intellectual independence, and foster greater autonomy in their academic learning.

### Information about tutors' perceptions of students' digital competences

Many tutors (58.3%) expect students to use general and/or specific digital competences related to academic writing properly while some others (41.7%) do not expect students to use such abilities. Most tutors (50%) consider that the main general and/or specific digital competence related to academic writing students are expected to use is sharing information and contents by means of adequate technologies applying practices to reference and attribute sources as Figure 3 suggests.

**Figure 3**

*General and/or specific digital competences related to academic writing*



Other general and/or specific digital competences related to academic writing students are expected to use are interacting with others (41%); using digital technology tools in

collaborative processes for the construction and creation of knowledge (41%); and understanding digital means of communication suitable for a specific context (41%). Additional competences include searching for information applying reliability criteria and documentation strategies (25%) and knowing and applying norms of behaviour (netiquette) and know-how in the use of technology and in interaction in digital environments (16.7%). These competences coincide with those proposed by Gava (2012, 2021), and Vuorikari et al. (2022) in the *Framework for Digital Competences for Citizenship*.

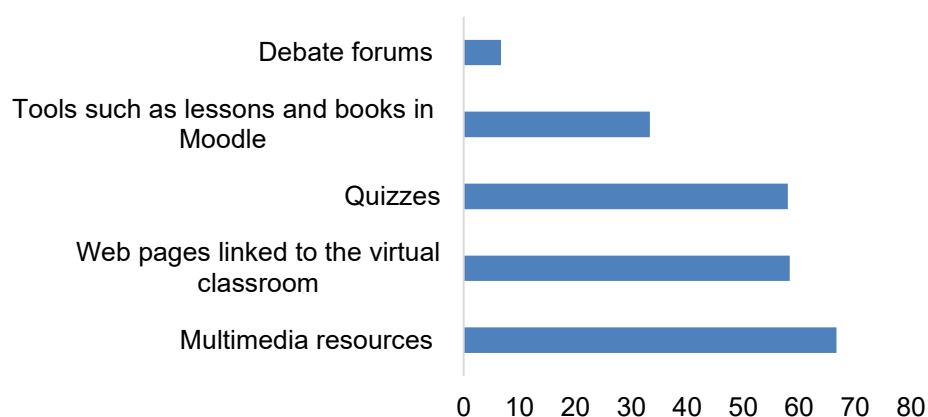
Most tutors (80%) maintain that students' abilities to use general and/or specific digital competences related to academic writing are fair and only 20% consider they are good. Many tutors (47.1%) provide explicit instruction in how to apply such digital competences while others (58.3%) do not do so. Those who do provide explicit teaching justified their answer explaining that they believe that it is necessary to model the use of digital abilities such as sharing information with adequate references, collaborating in digital environments and searching for reliable information. Tutors who do not provide explicit teaching justified their answer explaining that this is not an objective of the course; they do not have enough time and do not work with the writing skill in a digital environment. Most tutors (60%) who provide explicit instruction in digital competences think that a blended learning approach is effective for explicit instruction in such competences. They accounted for their answer explaining that students need explicit instruction guided by the teacher in face-to-face classes together with activities in the virtual learning environment to be able to acquire digital competences and language knowledge.

Most tutors (83.3%) state that digital competences to write from multiple sources are very important for the students' academic and professional future. They justified their answer maintaining that students need to learn how to select and evaluate reliable information and how to use it in their own writing following the conventions. They also need to learn how to collaborate in digital environments and to apply reference and attribution practices. These are essential abilities in academic and professional contexts.

As demonstrated in Figure 4, the digital resources and functions of the virtual classroom that teachers use so that students carry out tasks that require writing from sources are multimedia resources (66.7%), web pages linked to the virtual classroom (58.3%), quizzes (58%), and tools such as lessons and books in Moodle (33.3%) and debate forums (6.7%).

**Figure 4**

*Digital resources and functions of the virtual classroom used for writing from sources*



Other resources mentioned are digital texts, plagiarism detection systems, Google Drive for the writing process, Word's comments function for peer and tutor feedback, and writing assignments through tasks in the virtual classroom. Almost all tutors (91.7%) believe that the use of such resources and functions of the virtual classroom could promote writing from sources.

The following extracts illustrate tutors' perceptions of students' digital competences:

In the case of first year students and considering the experience acquired during the two years of remote teaching due to the pandemic, I have observed that students need explicit instruction on the part of the teacher in face-to-face classes to be able to develop learning strategies, digital competences and language knowledge. B-learning may combine the best of face-to-face and online teaching offering students opportunities to practice. This may enhance their learning and prepare them for the challenges of the digital academic and professional world.

Digital competences are very important to write from multiple sources because they allow students to search for, evaluate and select reliable information, collaborate in digital environments and apply reference and attribution practices accurately. These skills are essential in academic and contexts, where the ability to manage and use digital information is vital for research, communication and knowledge production.

Teachers', translators' and licentiate's jobs imply working with academic texts. Therefore, it is imperative that, in a context where there are both face-to-face and virtual modes, future professionals acquire competences for writing on paper and in digital environments at the same time. At university, we must guarantee the integration of digital competences, one of the eight key competences every citizen should acquire according to the recommendation of the European Commission.

When addressing reading and writing, what I observe in this Chair is that both skills take place on the basis of work with handbooks. That is, the virtual classroom is employed as a repository of materials and to carry out activities with a grammatical approach. For that reason, there seems to be no relationship between digital competences and writing from sources yet, so this project is going to be interesting.

In general, the results of tutors' survey coincide with those reported by Dalla Costa (2020), who carried out a survey of 57 teachers representative of all the degree programmes and languages offered at the School of Languages UNC.

As regards the teaching of academic writing in the context of the study carried out by Dalla Costa (2020), the surveyed teachers also expressed that paragraphs are among the texts which are most often required. Most teachers also provide explicit instruction in academic genres, too. Similarly, as regards their perceptions of students' writing skills, most teachers considered these fair or good.

Concerning teachers' attitudes to strategies to write from sources and their teaching in Dalla Costa's (2020) investigation, most of the teachers also reported they expect students to use strategies to write from sources and their conventions in academic writing tasks. However, even if many teachers provide explicit instruction in such strategies, others do not do so for similar reasons as those expressed in the present study: it is not inherent in their courses or they assume students already know how to write from sources.

In relation to tutors' attitudes to instruction based on the linguistic, cognitive and social approach promoted by the multidimensional approach, like most teachers in this study, most teachers interviewed by Dalla Costa (2020) provide explicit instruction following approaches different from the multidimensional approach (e.g. genre).

As to teachers' perceptions of students' abilities to write academic genres from sources, most teachers in Dalla Costa's (2020) study believe the task of writing academic genres from sources is difficult for students, too. They justify their answer with similar reasons to those reported in the present paper: absence or deficiency in the explicit teaching of academic writing from sources at secondary school. Furthermore, most tutors also regard it as a very important ability for their students' academic and professional future. In fact, all the teachers express that such ability could improve by means of explicit instruction in strategies to write from sources, their conventions and functions and that this could lead to better performance in the task, promote independence from literalness and foster autonomy in academic literacy. Likewise, most teachers manifest this instruction should be provided in all courses since the first years of the degree programmes. On the other hand, most of the teachers also state that students use the ineffective strategy of copy when writing from sources, and most declare that the main reason is lack of knowledge of

the conventions. To change this reality, measures centered on a constructive approach based on explicit instruction in writing from sources should be taken.

Finally, about tutors' perceptions of students' digital competences, many tutors in the present study expect students to use general and/or specific digital competences related to academic writing properly. Most tutors consider that the main digital competence related to academic writing students are expected to use is sharing information and contents by means of adequate technologies applying practices to reference and attribute sources. As explained above, these competences coincide with those proposed by Gava (2012, 2021), and Vuorikari et al. (2022). Most tutors regard students' abilities to use general and/or specific digital competences related to academic writing as fair, as suggested by Rentería Macías (2021), so many provide explicit instruction in how to apply such digital capabilities. Most tutors believe that a blended learning approach is effective for explicit instruction in such competences. Moreover, most of them acknowledge that digital competences to write from multiple sources are very important for the students' academic and professional future. The digital resources and functions of the virtual classroom that teachers use so that students carry out tasks that require writing from sources are multimedia resources, web pages linked to the virtual classroom, quizzes, and tools such as lessons and books in Moodle and debate forums. These resources are in line with those recommended by Viera (2023) and Jimbo Román (2023). Almost all tutors believe that the use of such resources and functions of the virtual classroom could promote writing from sources, which is in line with the results reported by Gava (2021), Har and Konhnke (2021), Morejón et al. (2022) and Jimbo Román (2023).

### **Results of the analysis of the interview administered to the Heads of the Chair**

The Heads of the Chair agree with the tutors surveyed that teaching academic writing should start with paragraphs since they are the building blocks of genres. However, they suggest that, maybe, summary response tasks could be required before paragraph writing assignments, so students keep records of the reading and audiovisual materials that will serve as the basis for such assignments, take a stance on those topics and start working with sources in a more systematic way, that is, becoming aware of the effective strategies to carry out the task and their corresponding conventions. The Heads of the Chair believe that students could be allowed to prepare a bank of quotes to be used for assignments and tests.

Furthermore, the Heads of the Chair coincide that all tutors provide explicit instruction in paragraph writing since this is established by the course syllabus. After instruction, in their view, it could be said that most students' abilities can be considered good. However, they point out that there is a contradiction since, even though 58% of the tutors express that

they provide instruction in writing from sources, this is not done explicitly according to the course syllabus. Although students write on the basis of texts they read, it is taken for granted that they know how to do so, that is, that they can quote, paraphrase or summarise instead of copying. This finding indicates that the instruction provided, which could not be considered explicit in a strict sense, may not be enough. In the area of English, the Heads point out that each subject should be responsible for teaching how to write from sources; in other words, we should teach how to write academic texts in every discipline rather than assuming students will learn to write from sources in English and/or Spanish Language courses and will be able to transfer that knowledge automatically to other courses that have their own specificity, lexis and content.

Besides, the Heads of the Chair believe that tutors mostly use a linguistic and cognitive approach to the teaching of writing. Nevertheless, its social dimension is not completely addressed. The interviewees agree on applying a linguistic, cognitive and social approach such as the multidimensional one to the teaching of writing from sources and consider that it would be very effective for this course. Particularly, they emphasise the teaching of writing as a situated social practice. A blended learning methodology could also be implemented, combining face-to-face classes with materials and tasks in the virtual classroom to enhance academic literacy and make the most of the time available.

The Heads of the Chair maintain that tutors' belief that students' abilities to write from sources are fair could be precisely due to the fact that it is taken for granted that they already have those abilities and have developed them in previous schooling and other courses such as Spanish Language and Research Methodology. They express that, even though strategies to write from sources are part of the content of those courses, it should be taken into account that, as in any process of teaching and learning, there is a difference between declarative and procedural knowledge, i.e., learning strategies to write from sources and their conventions is not tantamount to understanding their functions and putting them into practice in one's text, which requires other types of knowledge, such as conditional knowledge, and skills. In this sense, the Head Teachers concur that the fact that explicit instruction in a strict sense is not provided is due to the fact that it is not part of the objectives or content of the course syllabus. This, in turn, is related to the language competence of students who must first learn the basics, such as paragraph structure, to the time available, and to the assumption that it is the role of other courses.

Undoubtedly, the interviewees stress, providing explicit instruction in academic genres from sources at secondary school and ever since the first years at university could contribute to improving students' abilities to write from sources, above all, taking into account that, as most tutors state, this is a very important ability for their academic and

professional future. The Head Teachers believe that instruction based on a linguistic, cognitive and social approach such as the multidimensional approach, on strategies to write from sources, their conventions and functions could improve students' performance in writing tasks, promote independence from literalness and foster autonomy in academic literacy and should be provided in all courses and from the first years in the degree programmes offered by this faculty. This is feasible to a greater or lesser extent depending on the course, time available and tutors' willingness to devote it to such instruction. It could be possible to work in a blended learning environment, as suggested before, to make the most of time and resources. In a parallel manner, the interviewees suggest, a writing workshop coordinated with the rest of the courses could serve this purpose, too.

The Head Teachers agree that the main reasons why students use the ineffective strategy of copy are lack of knowledge of the conventions to write from sources, tendency to memorize and imitate texts fostered by the education system, lack of reading comprehension and critical thinking and limited language competence. They do not believe this is due to dishonest behavior but is related to a necessary stage students need to go through to acquire effective strategies to write from sources. However, this does not mean plagiarism should be accepted since it is vital to create awareness that it is not suitable for this context. The Head Teachers concur with the tutors that, to prevent students from committing plagiarism, measures centered on a constructive approach based on explicit instruction in strategies to write from sources should be taken instead of measures centered on the academic and legal consequences of plagiarism. Definitely, it could be avoided with an approach centered not only on conventions but also on their functions instead of an approach that punishes plagiarism. Furthermore, these measures should be agreed on at an institutional level since this, in the long run, could contribute to academic quality.

As regards digital competences, the Head Teachers point out that it is interesting that most tutors acknowledge that the main competences students are expected to apply in relation to academic writing are sharing information and contents by means of suitable digital technologies applying practices of reference and attribution. However, explicit instruction in such practices is not provided until the fourth year in the Language courses offered in this institution according to the course syllabi. The Head Teachers recognise that students are expected to apply these and other competences, for instance, interacting with others; using digital tools and technologies in collaborative processes for the construction and creation of knowledge; and understanding the digital means of communication suitable for a specific context. There are additional competences that should also be required such as knowing and applying the norms of behaviour (netiquette) and know-how in the use of technologies while interacting in digital environments, and searching for information

applying reliability criteria and documentation strategies. They believe these competences would be vital since, in the digital academic and professional contexts that prevail nowadays, the need to interact with norms that guarantee mutual respect is as imminent as the need to use strategies to select reliable information. Again, the Head Teachers consider that, just as all tutors should teach how to write the genres students are expected to produce in their course or discipline, they should also foster the development of specific digital competences in relation to academic writing since they go hand in hand. That is, it is very difficult to do without them in the current context in which writing on paper without using technology is not very common.

The Head Teachers agree that blended learning environments would be very effective for explicit instruction both in academic writing from sources and in digital competences applied to that ability. This approach should be adopted since it would allow teachers to make the most of the time and resources available, above all, taking into account that digital competences to write from sources are vital for students' academic and professional future. The Head Teachers also believe that distance learning, that is, an asynchronous virtual environment for students to advance at their own pace with teacher scaffolding could also foster the acquisition of digital competences in relation to academic writing and students' autonomy.

Finally, the Head Teachers consider that the appreciation that students' abilities to apply general digital competences or specific ones related to academic writing are fair is mainly due to the lack of explicit instruction and systematic practice. In this context, the contradiction that tutors recognise that, in academic writing tasks, it is expected that students evidence an adequate use of digital competences related to academic writing, but 58% of them do not provide explicit instruction to develop such competences is due to the fact that it is not inherent in the course; that is, it is not part of the objectives or contents of the syllabus. In fact, the Head Teachers maintain that the syllabus should be revised to include such competences in its different sections, in particular, in contents and activities. Apart from using multimedia resources, web pages linked to the classroom, and quizzes, teachers should use digital texts, debate forums about writing topics before assigning tasks, Google Drive for feedback on the writing process and group work, Word's comments function to offer peer and teacher feedback, and submission of tasks through the virtual classroom. Plagiarism detection systems could also be introduced to raise awareness of the adequate use of sources. The use of such resources and tools could certainly enhance writing from sources in the context of this course and potentially others.

These extracts illustrate Head Teachers' perceptions:

We focus on making reference to texts they read on the different topics but we do not teach how to cite in an appropriate manner.

The appreciation that abilities are fair may be due to an unfounded expectation. The art of writing must be developed with explicit instruction and we should not think that another level has already taught it. Why should that be so? We should start from scratch and build on from there.

Reality shows that we believe students manage and know a lot about technology as an academic resource. Actually, that is not so. Students are underprepared and, sometimes, make the wrong use of available technology due to lack of knowledge. They need to be duly trained to use technology and develop digital competences.

Generally, the results of the interviews with the two Head Teachers of English Language I also coincide with those reported by Dalla Costa (2020), who interviewed eight Head Teachers of the following courses: Spanish Language, English Language I, Culture and Civilization of English Speaking Peoples, Research Methodology, Teaching Methodology, Linguistics and English Literature. The interviews to those teachers demonstrate that they agree that, among the genres that are most often required in degree programmes in EFL at the Faculty of Languages, UNC, they should include those that require writing from sources, and that the responsibility to develop this skill should be shared by all teachers ever since the first years at university. Moreover, they all concur that an approach based on the social dimension of writing, such as the genre approach, which shares features with the multidimensional approach, is effective. Most of the interviewed Head Teachers also agree that students' skills to write from sources are not good enough due to the lack of time for instruction and practice. All the interviewed teachers also converge that the contradiction that it is expected that students use strategies to write from sources but, sometimes, these are not taught explicitly is due to the fact that teachers believe it is not their responsibility to provide such instruction, they lack time and/or devote it to other tasks. Likewise, they consider that providing such instruction at secondary school and/or at the beginning of university, and in every course could reduce the difficulty of the task. Half of those interviewed also agree that it is possible to provide instruction in academic genres, strategies to write from sources, their conventions and functions in every course since the first year of the degree programmes offered at the Faculty of Languages while the other half believes a writing workshop could serve this function, too. Similarly, teachers express that one of the main causes of the use of copy is the lack of knowledge of the conventions. Those interviewed also recommend avoiding the use of such strategy by means of instruction, practice and institutional measures. Half of the teachers agree with

adopting a constructive approach based on explicit instruction while the rest propose taking into account the academic and legal consequences of plagiarism, too.

## Conclusion

The analysis of the surveys administered to English Language I teachers and the interviews with the Heads of the Chair of the same course in which students write academic paragraphs from sources has provided valuable information about the teaching of academic writing in the context of this study by means of tutors' attitudes to strategies to write from sources and their teaching; to instruction based on the linguistic, cognitive and social approach promoted by the multidimensional approach; tutors' perceptions of students' abilities to write academic genres from sources; and of students' digital competences in the academic community they are immersed in. The results of the analysis will enable us to design blended learning environments using ICT tools and resources for a multidimensional approach to writing from sources.

Future lines of research will focus on evaluating the effect of the multidimensional approach on students' performance in writing from sources in a blended learning environment and on tutors' and students' attitudes to it. The findings of this study could contribute to improving the teaching of academic writing in other undergraduate and graduate courses and be applied to literacy courses in other languages and levels of the education system.

To conclude, we believe that the multidimensional approach to the teaching of writing from multiple sources in hybrid environments offers an effective tool to promote autonomy in academic literacy and has important implications for English Language Teaching. Students need to acquire strategies to write from multiple sources and digital competences to avoid reproducing texts and transform information into knowledge in an autonomous manner. This becomes particularly relevant in the context of post-pandemic higher education where we urgently need to discuss the future of academic literacy in times of AI.

## References

- Angélie-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. Pearson Education.
- Asinsten, G., Espiro, M. S., & Asinsten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. Novedades Educativas.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.
- Chandrasoma, R., Thompson, C., & Pennycook, A. (2004). Beyond plagiarism: transgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity and Education*, 3, 171-193.

- Dalla Costa, N. (2012). *Towards enhancing EFL academic literacy: The effect of genre-based instruction on summary-response writing*. [Tesis de Maestría], Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dalla Costa, N. (2020). *El ensayo argumentativo a partir de fuentes múltiples: la enseñanza basada en el género y un análisis contextual para promover la autonomía en la alfabetización académica en ILE*. [Tesis de Doctorado], Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in Applied Linguistics*. OUP.
- Ellery, K. (2008). Undergraduate plagiarism: A pedagogical perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507-516.
- Gava, Y. (2012). *The collaborative construction of knowledge through online forums and blogging in an EFL undergraduate class*. [Tesis de Maestría], Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gava, Y. (2021). *Estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia: desde un análisis multifacético hacia un modelo multidimensional*. [Tesis de Doctorado], Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Har, T. K., & Kohnke, L. M. A. (2021). Argumentative Writing at the Tertiary Level: Students' and Teachers' Perceptions of a Hybrid Approach. In A. Hirvela, & D. Belcher (Eds.), *Argumentative Writing in a Second Language: Perspectives on Research and Pedagogy* (pp. 223-239). University of Michigan Press.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual. Research and statistics for Applied Linguistics*. Heinle and Heinle.
- Howard, R. (1996). Plagiarisms, authorships and the academic death penalty. *College English*, 57, 788-806.
- Jimbo Román, M. (2023). Impacto de la Educación Híbrida en el Desarrollo de Habilidades Comunicativas en la Enseñanza del Lenguaje Superior. *Sage Sphere of technology, Sciences, Discoveries and Societies*, available at: <https://sagespherejournal.com/index.php/SSTSDS/article/view/30>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Lawrence Erlbaum.
- Makovskaya, L. & Radjabzade, S. (2022). Source Use by EFL Undergraduate Students: Challenges and Success in Process-based Writing. *Language Related Research*, 3, 3, 255-283.
- Morejón, O., Leal, Y., & Padrón, A. (2022). Aprendizajes híbridos en la formación de profesores de Inglés. *Mendive. Revista de Educación*, available at: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000100105](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000100105) .

- Morra, A. (2003). EFL learners: Summarising strategies in academic settings. In E. Paulson, M. Laine, S. Biggs & T. Bullock (Eds.), *College reading research and practice* (pp. 137-144). The International Reading Association.
- Morra, A. (2005). *Procesos y estrategias en la producción de síntesis escritas en inglés*. [Tesis de Doctorado], Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morra, A. (2007). Selecting, structuring and integrating content from reading to generate new texts. *X Latin American ESP Colloquium*, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Moth-Smith, J., Tomas, Z., & Kostka, I. (2020). *Teaching effective source use*. University of Michigan Press.
- Pasquini, M. (2017). *La atribución de fuentes en la escritura académica de alumnos de grado: Relevamiento de estrategias*. [Tesis de Maestría inédito] Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rentería Macías, H. (2021). Digital Competences of University Students in Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 63, 6, 788-807.
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second language writing. *Written Communication*, 21, 171-200.
- Viera, V. (2023). Implementación de la enseñanza híbrida como derivación del COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, available at: [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-02662022000100005](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662022000100005).
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wilder, N., Weßels, D., Gröpler, J., Klein, A. & Mundorf, M. (2021). Who is responsible for integrity in the age of artificial intelligence? An analysis using the example of academic writing. *Proceedings from the European Conference on Academic Integrity and Plagiarism*.

**Natalia Verónica Dalla Costa** es profesora de inglés y licenciada en Lengua y Literatura Inglesas. Tiene una maestría en Lingüística Aplicada y un doctorado en Ciencias del Lenguaje. Se desempeña como profesora titular de la asignatura Lengua Inglesa I y IV y como profesora adjunta de Lengua Inglesa II en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Imparte cursos de posgrado en lectura y escritura en lenguas extranjeras, redacción de tesis y discurso argumentativo, y realiza investigaciones sobre la escritura a partir de múltiples fuentes y el uso de tecnologías digitales en la escritura académica.

**María Victoria Sánchez** es profesora de inglés y licenciada en Lengua y Literatura Inglesas. Posee un cargo de profesora adjunta en la materia Lengua Inglesa IV en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Realiza investigaciones sobre la escritura a partir de múltiples fuentes y el uso de tecnologías digitales en la escritura académica.

**Natalia Andrea Bersano** es especialista en Didáctica de Lenguas Extranjeras, profesora de posgrado, profesora adjunta en la asignatura Lengua Inglesa I en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y profesora de inglés para Fines Específicos en la misma institución. Investiga sobre la escritura a partir de fuentes y el uso de tecnologías digitales en la escritura académica.

## Un proyecto de investigación-acción participativa: AICLE en una escuela primaria rural

**Gabriela N. Tavella**

Universidad Nacional del Comahue  
San Martín de los Andes, Argentina  
gaby.tavella@gmail.com

**Carina Fernández**

Universidad Nacional del Comahue  
San Martín de los Andes, Argentina  
carinafernandez22@gmail.com

**María Cecilia Rivas**

Universidad Nacional del Comahue  
San Carlos de Bariloche, Argentina  
mariaceciliarivas@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 31/03/2025

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 21/05/2025

### Resumen

En el presente artículo compartimos los resultados de un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) cuyo objetivo principal fue utilizar el inglés como puente de diálogo intercultural a modo de complemento de los contenidos abordados en la currícula escolar. Se promovió el derecho a una educación plurilingüe e intercultural, de equidad y calidad, mediante el desarrollo de la dimensión de ciudadanía intercultural y de la pedagogía AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). Esta pedagogía puede resultar adecuada para abordar aspectos poco explorados en las currículas de enseñanza de lenguas extranjeras. El proyecto se puso en marcha en el año 2021 en una escuela primaria rural multigrado ubicada en una comunidad de pueblos originarios, como respuesta a una necesidad planteada por las familias de dicha comunidad. La L1 de estos niños es el español, tienen cultura y lengua mapuche como asignatura curricular, y el inglés fue introducido a través de esta experiencia extracurricular. A partir del análisis de los datos obtenidos (reuniones de planificación con la comunidad escolar, entrevistas a las familias, talleres participativos y diarios de reflexión de las docentes participantes), se desarrollaron posibles criterios tendientes a fomentar prácticas formativas relacionadas con la promoción de una ciudadanía intercultural. Estos criterios son lo suficientemente amplios para ser adaptados a otras realidades locales y fomentar prácticas sustentables. De esta experiencia investigativa se desprenden

nuevos interrogantes acerca de la importancia de poder conectar la enseñanza de lenguas adicionales con la dimensión de ciudadanía intercultural.

**Palabras clave:** AICLE, investigación acción participativa, ciudadanía intercultural, escuela primaria, enseñanza del inglés.

### Ein partizipatives Aktionsforschungsprojekt: CLIL in einer ländlichen Grundschule

#### Abstract

In diesem Beitrag stellen wir die Ergebnisse eines partizipativen Aktionsforschungsprojekts (IAP vom spanischen investigación-acción participativa) vor, dessen Hauptziel darin bestand, Englisch als Brücke für den interkulturellen Dialog zu nutzen, um die im Lehrplan behandelten Inhalte zu ergänzen. Das Recht auf eine mehrsprachige und interkulturelle Bildung, die von Gleichberechtigung und Qualität geprägt ist, wurde durch die Entwicklung der Dimension der interkulturellen Bürgerschaft und der CLIL-Pädagogik (Content and Language Integrated Learning) gefördert. Diese Pädagogik kann sich als geeignet erweisen, um Aspekte anzusprechen, die in den Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht bisher wenig Beachtung gefunden haben. Das Projekt wurde 2021 in einer ländlichen Grundschule mit mehreren Jahrgangsstufen in einer Gemeinde indigener Völker ins Leben gerufen, um den Bedarf der Familien dieser Gemeinde zu decken. Die Muttersprache dieser Kinder ist Spanisch, sie haben Mapuche-Kultur und -Sprache als Schulfach, und Englisch wurde

durch diese außerschulische Erfahrung eingeführt. Auf der Grundlage der Analyse der gewonnenen Daten (Planungssitzungen mit der Schulgemeinschaft, Interviews mit den Familien, partizipative Workshops und Reflexionsjournale der teilnehmenden Lehrkräfte) wurden mögliche Kriterien entwickelt, um Bildungspraktiken im Zusammenhang mit der Förderung einer interkulturellen Bürgerschaft zu fördern. Diese Kriterien sind ausreichend weit gefasst, um an andere lokale Gegebenheiten angepasst zu werden und nachhaltige Praktiken zu fördern. Aus dieser Forschungserfahrung ergeben sich neue Fragen hinsichtlich der Bedeutung, den Unterricht zusätzlicher Sprachen mit der Dimension der interkulturellen Bürgerschaft zu verbinden.

**Stichwörter:** CLIL, partizipative Aktionsforschung, interkulturelle Bürgerschaft, Grundschule, Englischunterricht

**Un projet de recherche-action participative : AICLE dans une école primaire rurale**

#### Résumé

Dans le présent article, nous partageons les résultats d'un projet de recherche-action participative (IAP) dont l'objectif principal était d'utiliser l'anglais comme pont de dialogue interculturel en tant que complément des contenus abordés dans le cursus scolaire. Le droit à une éducation plurilingue et interculturelle, d'équité et de qualité a été promu par le développement de la dimension de citoyenneté interculturelle et de la pédagogie AICLE (apprentissage intégré des contenus et langues étrangères). Cette pédagogie peut s'avérer appropriée pour aborder des aspects peu explorés dans les programmes d'enseignement de langues étrangères. Le projet a été lancé en 2021 dans une école primaire rurale multigrade, située dans une communauté de peuples autochtones, pour répondre à un besoin soulevé par les familles de cette communauté. La L1 de ces enfants est l'espagnol, ils ont la culture et la langue mapuche comme matière scolaire, et l'anglais a été introduit à travers cette expérience parascolaire. A partir de l'analyse des données obtenues (réunions de planification avec la communauté scolaire, entretiens avec les familles, ateliers participatifs et journées de réflexion des enseignantes participantes), des critères possibles ont été développés pour encourager les pratiques de formation liées à la promotion d'une citoyenneté interculturelle. Ces critères sont suffisamment larges pour être adaptés à d'autres réalités locales et encourager des pratiques durables. Cette expérience de recherche soulève de nouvelles questions sur l'importance de pouvoir relier l'enseignement

des langues supplémentaires à la dimension de citoyenneté interculturelle.

**Mots-clés :** AICLE, recherche action participative, citoyenneté interculturelle, école primaire, enseignement de l'anglais

**A participatory action-research project: Content and Language Integrated Learning (CLIL) in a rural primary school**

#### Abstract

In this article, we share the results of a participatory action-research (PAR) project whose main objective was to use English as a bridge for intercultural dialogue, and as a complement of the content covered in the school curriculum. The right to a multilingual and intercultural education with equity and quality was promoted through the development of the intercultural citizenship dimension and CLIL (Content and Language Integrated Learning) pedagogy. This pedagogy may be appropriate for addressing aspects that are poorly explored in foreign language teaching curricula. The project was launched in 2021 at a multi-grade rural elementary school located in an indigenous community to address a need raised by families in that community. These children's L1 is Spanish, they have Mapuche culture and language as a curricular course, and English was introduced through this extracurricular experience. Based on the analysis of the data obtained (planning meetings with the school community, interviews with families, participatory workshops, and reflective journals kept by participating teachers), possible criteria were developed to foster training practices related to the promotion of intercultural citizenship. These criteria are broad enough to be adapted to other local realities and promote sustainable practices. This research experience raises new questions about the importance of connecting the teaching of additional languages with the dimension of intercultural citizenship.

**Key words:** CLIL, participatory action-research, intercultural citizenship, primary school, teaching of English

**Un progetto di ricerca-azione partecipativa: AICLE in una scuola primaria rurale**

#### Riassunto

Nel seguente articolo condividiamo i risultati di un progetto di ricerca-azione partecipativa (IAP) il cui obiettivo principale è stato quello di utilizzare l'inglese come ponte di dialogo interculturelle e come complemento dei contenuti considerati nel curriculum scolastica. È stato promosso il diritto a un'educazione plurilinguistica e interculturelle, di equità e qualità, attraverso lo sviluppo della dimensione

della cittadinanza interculturale e della pedagogia AICLE (Apprendimento Integrato dei Contenuti e delle Lingue Straniere). Questa pedagogia può risultare adeguata per affrontare aspetti poco esplorati nei curriculum d'insegnamento delle lingue straniere. Il progetto è iniziato nel 2021 in una scuola primaria rurale multigrado, ubicata in una comunità dei popoli indigeni, per dare risposta a una necessità segnalata dalle famiglie di quest'ultima. La L1 di questi bambini è lo spagnolo, ma c'è la cultura e la lingua mapuche come materia del contenuto curricolare, e l'inglese, che è stato introdotto attraverso quest'esperienza extracurricolare. Da quest'analisi dei dati ottenuti (riunioni di pianificazione con la comunità scolastica, interviste alle famiglie, laboratori partecipativi e diari di riflessione delle docenti partecipanti), si sono sviluppati possibili criteri tendenti a dar vita a delle pratiche formative con la promozione di una cittadinanza interculturale. Questi criteri sono sufficientemente ampi da essere adattabili ad altre realtà locali e promuovere pratiche sostenibili. Da quest'esperienza di ricerca si sono presentati nuovi quesiti sull'importanza del poter collegare l'insegnamento delle lingue aggiuntive con la dimensione della cittadinanza interculturale.

**Parole chiave:** AICLE, ricerca-azione partecipativa, cittadinanza interculturale, scuola primaria, insegnamento dell'inglese

### **Um projeto de pesquisa-ação participativa: AICLE em uma escola primária rural**

#### **Resumo**

Neste artigo, compartilhamos os resultados de um projeto de pesquisa-ação participativa (PAP) cujo objetivo principal foi utilizar o inglês como ponte para o diálogo intercultural, complementando os conteúdos abordados no currículo escolar. O direito a uma educação plurilíngue e intercultural, de equidade e de qualidade, foi promovido por meio do desenvolvimento da dimensão da cidadania intercultural e da pedagogia AICLE (aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem). Esta pedagogia pode ser adequada para abordar aspectos pouco explorados nos currículos de ensino de línguas estrangeiras. O projeto foi lançado em 2021 em uma escola primária rural multissérie localizada em uma comunidade de povos indígenas para responder a uma necessidade levantada pelas famílias dessa comunidade. A L1 dessas crianças é o espanhol, elas têm a cultura e a língua mapuche como disciplina curricular, e o inglês foi introduzido por meio dessa experiência extracurricular. A partir da análise dos dados obtidos (reuniões de planejamento com a comunidade escolar, entrevistas com as famílias, oficinas participativas e diários de reflexão das professoras participantes), foram desenvolvidos possíveis critérios tendentes a fomentar práticas formativas relacionadas com a promoção de uma cidadania intercultural. Esses critérios são suficientemente amplos para serem adaptados a outras realidades locais e promover práticas sustentáveis. Desta experiência investigativa surgem novas questões sobre a importância de poder conectar o ensino de línguas adicionais com a dimensão da cidadania intercultural.

**Palavras-chave:** AICLE, pesquisa-ação participativa, cidadania intercultural, escola primária, ensino de língua inglesa

## **Introducción**

El presente artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación-acción participativa (IAP) iniciado a partir de una necesidad planteada por las familias de una comunidad rural y atendida por la cátedra de inglés de una universidad pública argentina.

Partimos de un concepto de universidad que incorpora saberes populares y se nutre de otros tipos de conocimientos, que no se producen exclusivamente dentro del ámbito de la propia universidad (de Sousa Santos, 2012). Desde esta mirada y con el fin de

incorporar esos otros saberes, el método de investigación seleccionado fue la IAP (Mertens, 2015). Asimismo, se tomó en cuenta que los procesos participativos deben poner el foco en las cosas que le interesan a la gente y que surgen de un diagnóstico en la acción (Villasante y Hernández, 2017).

El proyecto de IAP se puso en marcha en el año 2021 en una escuela rural primaria multigrado. Dicha escuela, a la que asisten estudiantes entre 5 y 14 años, se encuentra ubicada en una comunidad de pueblos originarios. La L1 de estos niños es el español, tienen cultura y lengua mapuche como asignatura curricular, y el inglés fue introducido a través de esta experiencia extracurricular.

El objetivo general, la metodología y el calendario de trabajo se consensuaron con las familias y con la comunidad educativa a través de sucesivas reuniones. Esta negociación inicial (Freire, 1995) estuvo caracterizada por la participación del equipo de investigación y de representantes de toda la comunidad escolar. De esta manera, nos planteamos como objetivo: utilizar el inglés como puente de diálogo intercultural a modo de complemento de los contenidos abordados en las clases que se desarrollan en español y lengua mapuche, con la finalidad de promover el derecho a una educación plurilingüe e intercultural, de equidad y calidad, mediante el desarrollo de la dimensión de ciudadanía intercultural a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

En este artículo, se hace una breve fundamentación teórica como marco de este proyecto y luego se recorren todas las secciones entrelazando la metodología, las acciones y el análisis de las mismas con los aspectos teóricos. Iniciamos con un abordaje de la metodología utilizada (IAP) y en este marco, describimos las acciones y analizamos cada uno de los ciclos de IAP de manera independiente. A partir del análisis de los datos obtenidos, desarrollamos posibles criterios tendientes a fomentar prácticas formativas relacionadas con la promoción de una ciudadanía intercultural. Luego de la discusión de los resultados, describimos los aciertos y las limitaciones con las cuales nos encontramos, y las futuras líneas de investigación y/o acción.

### **Marco teórico**

El proyecto integró tres grandes ejes: la pedagogía AICLE combinada con la dimensión de ciudadanía intercultural (Porto, 2021) y el translenguaje.

AICLE integra el aprendizaje de una lengua adicional con el aprendizaje de contenidos (Coyle et al., 2010; Ball et al., 2015). Puede conceptualizarse como un continuo (Coyle, 2007): en un extremo, el aprendizaje de una lengua adicional a través de contenido y en

el otro, el aprendizaje de contenido a través de una lengua adicional. Este enfoque puede brindar una oportunidad pedagógica para el aprendizaje de temas que les son familiares a los estudiantes y/o que son parte de la currícula escolar (Hemmi y Banegas, 2021). De este modo, AICLE resultó adecuado como marco estructurante para la intervención pedagógica en las clases de la escuela primaria seleccionada y para el abordaje de contenidos propios de la currícula escolar. Cabe mencionar que si bien esta pedagogía ha estado ligada a prácticas elitistas y a la enseñanza de lenguas con estudiantes de competencia lingüística avanzada; estudios más recientes confirman que es hoy una práctica más inclusiva (Dalton-Puffer y Bauer-Marschallinger, 2024; Meyer et al., 2018). Tal como lo muestra el presente proyecto de IAP, este modelo resultó beneficioso para trabajar con estudiantes principiantes de educación pública. Asimismo, esta pedagogía se considera adecuada para abordar aspectos poco explorados en las currículas de enseñanza de lenguas adicionales (Banegas y Lauze, 2020) como, por ejemplo, la dimensión de ciudadanía intercultural ya que “reúne[n] oportunidades para que las cuatro habilidades del lenguaje se puedan desarrollar [...], con contenidos contextualizados e interculturales” (Vásquez, 2021, p.71).

La promoción del diálogo intercultural y la consideración de los objetivos educativos en la enseñanza de lenguas adicionales constituyó otro eje fundamental de esta propuesta. Se buscó trascender el propósito instrumental de la enseñanza del inglés (Porto y Byram, 2015); combinando la enseñanza de lenguas adicionales con la educación en ciudadanía intercultural (Porto et al., 2017). En este sentido, el potencial educativo de AICLE fue un medio para promover el desarrollo intercultural y ciudadano de nuestros estudiantes (Porto, 2024).

Por último, tomamos el concepto de translenguaje que resultó relevante en el contexto en el cual realizamos la experiencia pedagógica. Tal como lo expresan Vogel y García (2017), todos los usuarios de una lengua seleccionan y despliegan características particulares de un repertorio lingüístico unitario para dar sentido y negociar significados en contextos comunicativos particulares. Entendemos que es importante que el niño utilice todos los recursos disponibles a su alcance para poder expresarse. De este modo, la pedagogía del translenguaje se postula como transformadora, ya que tiene el potencial de transformar/modificar las relaciones entre los estudiantes, los docentes y el currículum. Así, se genera un espacio de co-aprendizaje (Li Wei, 2013 en Vogel y García, 2017) en donde los educadores y los estudiantes pueden aprender unos de los otros y todas las prácticas lingüísticas son valoradas de forma equitativa. Tal como lo postulan Porto et al. (2021), el translenguaje facilita la promoción de la ciudadanía intercultural en las aulas de lenguas adicionales, contribuyendo así al desarrollo de valores democráticos y a trascender el propósito utilitario de la enseñanza de lenguas.

Los tres ejes antes mencionados se entrelazaron sinérgicamente a lo largo de la propuesta permitiendo promover el propósito educativo de las lenguas adicionales, objetivo fundacional de este proyecto de IAP.

## **Metodología**

Para definir la metodología de investigación, nos situamos epistemológicamente dentro de un paradigma interpretativo. Tal como lo expresa Vasilachis de Gialdino (2006), éste contempla al “lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social” (p.16).

Esta instancia de investigación-acción participativa (IAP) y transformadora (Mertens, 2015) considera a la investigación-acción como una metodología que propone el cambio educativo y la transformación social. La IAP es cíclica y recursiva; tomamos el modelo desarrollado por Kemmis y McTaggart (1988): Planificación/ Acción/ Observación y Reflexión; y nos propusimos desarrollar dos ciclos completos de este modelo. Esta metodología permite analizar críticamente la situación problemática planteada e iniciar una posible transformación social. Los participantes de la IAP ejercen agencia en la co-construcción del modelo didáctico (AICLE) a implementar, y en la naturaleza y forma que se emplea para la recolección y análisis de datos. Se utilizaron métodos cualitativos de recolección de datos y se complementaron con datos cuantitativos.

Se consideraron estándares de validez y confiabilidad para analizar los datos obtenidos y se realizó una triangulación de estos para poder comparar y contrastar diferentes puntos de vista y perspectivas de una misma evidencia.

Dividimos la IAP en dos ciclos de trabajo. Durante el 1er ciclo se realizaron las siguientes acciones: relevamiento del contexto, reuniones de planificación, entrevistas a las familias de los niños, un taller participativo, se diseñaron e implementaron 14 secuencias didácticas y se realizó un análisis de la experiencia con el objetivo de reformular las secuencias didácticas. En el 2do ciclo de IAP, se desarrolló un segundo taller participativo, y se diseñaron e implementaron 14 secuencias didácticas. A lo largo de todo el proyecto de IAP, las docentes participantes registraron sus experiencias en el dictado de las secuencias didácticas implementadas a través de diarios de reflexión.

En el 1er ciclo de IAP, para el análisis de los datos se utilizaron métodos cualitativos (registro escrito de las fortalezas y limitaciones del proyecto volcadas por los participantes del 1er taller participativo, diarios de reflexión escritos por las docentes del proyecto acerca de la implementación de una clase al aire libre) y métodos cuantitativos (entrevistas estructuradas a las familias). En el segundo ciclo de IAP, se utilizaron

métodos cualitativos para el análisis de los datos obtenidos (registro escrito de los contenidos de las planificaciones, registro escrito realizado por los miembros de la comunidad educativa durante el 2do taller participativo y diarios de reflexión de las docentes investigadoras).

### **1er ciclo de IAP: Acciones**

El equipo fue tomando dimensión de la importancia de la participación de la comunidad entera en el proyecto a través del relevamiento del contexto en el cual se iba a implementar la propuesta. Dicha participación representó un desafío mayor del previsto en el inicio. A partir del regreso a clases luego del aislamiento social preventivo y obligatorio del año 2020, la escuela comenzó a funcionar en espacios cedidos por la iglesia local. Los niños de la escuela tuvieron que dejar el edificio escolar por problemas edilicios debiendo viajar diariamente desde su comunidad rural hasta la zona urbana. En este marco decidimos realizar las siguientes acciones: reuniones de planificación con el equipo escolar, entrevistas a las familias y un taller participativo.

#### ***Reuniones de planificación con el equipo escolar***

Durante el año 2021, realizamos reuniones de planificación con la directora, con las maestras de grado y con el profesor de Educación Física. Luego de estos encuentros, acordamos que nuestro trabajo se enmarcaría en el proyecto de Vida en la Naturaleza. Dentro de este espacio curricular se podrían desarrollar claramente los objetivos de nuestro proyecto de IAP. El aprendizaje al aire libre (Szczepanski, 2007 en Norling y Sandberg, 2015) sería el marco apropiado para integrar las pedagogías AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y la educación intercultural.

#### ***Entrevistas con las familias***

En cuanto a la realización de las entrevistas con las familias, éstas se vieron afectadas por el cambio de espacio físico. El traslado de los niños lo comenzó a realizar un transporte provisto por el Consejo Provincial de Educación y por este motivo las familias dejaron de llevar y buscar a sus hijos diariamente. Para poder darles participación a las familias propusimos que sean los niños quienes realicen las entrevistas estructuradas a su círculo familiar, siguiendo las ideas propuestas por Gandulfo (2016) de los niños investigadores. Se repartieron fotocopias con las preguntas a realizar a las familias, los niños solicitaron la cantidad de copias voluntariamente de acuerdo con las entrevistas que cada uno creía poder realizar. De un total de 10 niños, se recopilaron 9 entrevistas.

### ***Primer taller participativo***

Respecto al taller participativo, la idea original era contar con la participación de las familias, de los niños y de la comunidad escolar. Sin embargo, esto no fue posible ya que el espacio cedido para la realización de éste fue una jornada de trabajo institucional a la que asiste el personal de la escuela, pero no los niños. Esto imposibilitó que los niños participaran del taller. En el caso de las familias, su participación se vio afectada debido a que estaban atravesando un momento conflictivo con la escuela. Sin embargo, participaron parcialmente a través del personal de maestranza, quienes eran familiares de algunos niños. De un total de 15 integrantes de la comunidad educativa, asistieron 14: directora, docentes de jardín (2), docente de 1er ciclo, 2do y 3er ciclo (3), docentes de áreas especiales (plástica, música, lengua y cultura mapuche, técnicas agropecuarias) (4), maestra de apoyo a la inclusión (1) y personal de maestranza (3). En el taller se promovió la reflexión participativa acerca de los objetivos y del marco teórico del proyecto: interculturalidad, educación intercultural y pedagogías AICLE. A partir de esta reflexión, se les solicitó a los participantes un análisis de fortalezas y limitaciones del proyecto de IAP.

### ***Diseño e implementación de secuencias didácticas***

En cuanto a las secuencias didácticas y considerando el contexto descrito, se diseñaron e implementaron 14 secuencias didácticas (SD). Para la realización de cada una de ellas se tuvieron en cuenta dos ejes vertebradores: la educación intercultural y la pedagogía AICLE. Se seleccionaron contenidos curriculares que promovieran valores democráticos (empatía, amor, cuidado, respeto) y que fomentaran las relaciones éticas con los otros, ya sea con una persona o con los animales, las plantas, el medioambiente, el planeta (Porto et al., 2021). Asimismo, la pedagogía AICLE fue tomada como complemento de la teoría de ciudadanía intercultural. Los temas seleccionados para las SD fueron: saludos, colores, elementos de la naturaleza, aves y su descripción. El objetivo de la implementación de estas SD fue que el inglés constituyera un puente de diálogo intercultural y a su vez se integrara a la currícula escolar a través de los contenidos.

Respecto del formato de las SD, se buscó en la bibliografía que presentaba actividades de AICLE y se adoptó un formato para nuestro contexto particular. Cada SD se elaboró en forma conjunta entre el equipo a cargo del desarrollo de la clase y las docentes de la escuela, a fin de evitar que las mismas fueran una mera repetición de lo propuesto en las clases de español y mapuzungun. Se promovió de este modo el desarrollo de una competencia multilingüe (Cenoz y Gorter, 2020), entendiendo que los aprendientes podían recurrir a los conocimientos previos para lograr una mejor comprensión y desarrollo tanto del lenguaje como del contenido en sí (Escamilla et al., 2013; Flores y

García, 2013; Lin, 2016, en Cenoz y Gorter, 2020). Si pensamos en el translenguaje, siempre se promovió generar un espacio de co-aprendizaje (Li Wei, 2013 en Vogel y García, 2017) en donde los educadores y los estudiantes pudieran aprender unos de otros y donde todas las prácticas lingüísticas fueran valoradas de forma equitativa. Cada clase contaba con un espacio de intercambio en español, mapuzungun e inglés, y con una reflexión final sobre qué les había gustado más y qué habían aprendido en cada encuentro.

De las 14 SD diseñadas e implementadas, seleccionamos para el presente trabajo una de las secuencias desarrolladas al aire libre. El aprendizaje al aire libre puede combinar sentimientos, percepciones sensoriales, actividades y pensamientos; y además el medioambiente en sí mismo puede ser el objeto de aprendizaje y, por lo tanto, parte de ese proceso (Szczepanski, 2007 en Norling y Sandberg, 2015). En la SD a describir y a analizar, las docentes trabajaron aspectos tendientes a promover los valores y contenidos previamente enunciados.

A partir de un ascenso a un cerro lindante a la zona urbana organizado por el profesor de Educación Física, se abordaron elementos urbanos y periurbanos; procesos glaciares y el cuidado del medioambiente. Desde el desarrollo lingüístico, las docentes de inglés hicieron hincapié en las áreas de vocabulario previamente trabajadas (colores, elementos urbanos y periurbanos) y durante el recorrido, los niños fueron completando una ficha de observación. El docente de Educación Física abordó la salida desde el respeto del medioambiente (contaminación visual, respeto de la montaña desde la cosmovisión mapuche). La docente de grado se refirió a los incendios de interfaz<sup>1</sup> observando el entorno inmediato, sumando así aspectos del cuidado del medioambiente. La profesora de Ciencias Naturales, integrante del proyecto, explicó el impacto de los glaciares en esta zona a partir de la observación desde un mirador. Este encuentro es un ejemplo del enfoque de pluri-alfabetizaciones en AICLE que promueve el desarrollo de saberes disciplinares en los cuales, hechos, conceptos y procedimientos se entrelazan (Coyle y Meyer, 2021).

## **1er ciclo de IAP: Análisis**

### ***1er Taller participativo***

La intención del taller participativo fue pensar en las acciones futuras colaborativamente. Analizamos las fortalezas y limitaciones del proyecto de IAP mencionadas por los

---

<sup>1</sup>“Llamamos así a los incendios que se desarrollan en áreas contiguas urbanas-rurales o donde se entremezcla la vegetación con estructuras edilicias tales como viviendas, establecimientos agrícolas, etc.” <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/fuego/conocemas/incendioforestal>

integrantes de la comunidad educativa a partir de un trabajo de reflexión individual. Las reflexiones fueron anónimas y fueron volcadas por escrito luego de una discusión grupal. Para el análisis, se subrayaron segmentos relevantes y a partir de los mismos surgieron tres categorías de fortalezas y tres de limitaciones. Respecto de las fortalezas, se pusieron de manifiesto:

*-Valores promovidos desde el ejercicio docente:* “paciencia, compromiso, participación en momentos importantes de la escuela”, “adaptabilidad, autocrítica”

*-Variedad de propuestas didácticas:* “Salidas, propuestas lúdicas, material didáctico concreto”, “Planificación, preparación de materiales”

*-Impacto del proyecto en la vida institucional:* “que la escuela sea un espacio de intercambio interlenguas, como sucede en la sociedad”, “espacios interdisciplinarios, que puedan vivenciar vínculos con otros espacios/personas/otros modos”

En cuanto a las limitaciones, se destacaron:

*-Cambios en la escuela:* “Espacio, el no estar en la escuela”, “En el último tiempo hay constantes cambios, desde el lugar físico, áreas, espacios”

*-Estado anímico de los niños:* “El estado de ánimo influye en la dinámica de trabajo”, “Ante el contexto de reubicación-post pandemia quizás muchas emociones condicionan la predisposición, inseguridades que quizás como equipo e institución docente no pudimos acompañar.”

*-Tiempo de clase:* “Tiempo acotado y poca frecuencia de clases”

Si bien la comunidad educativa destacó la variedad de propuestas didácticas y la activa participación de las docentes del proyecto en la vida escolar, los cambios institucionales parecen haber tenido un impacto negativo en la predisposición de los niños frente al aprendizaje.

### **Entrevistas estructuradas**

El objetivo de las entrevistas fue recopilar información acerca del sentir de las familias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y del inglés en particular. Combinamos el análisis cuantitativo de las mismas con un análisis cualitativo (Mertens, 2015).

La primera pregunta fue *¿Qué lengua se habla en casa?* Solo un 22, 2% contestó que principalmente hablaban mapuzungun (1 sola familia de las entrevistadas); un 44,4%

contestó que solo hablaban español y otro 44,4% que hablaban mapuzungun y español (principalmente español).

A la segunda pregunta *¿Les parece que aprender inglés es necesario?*, un 89,9% dijo que sí y 11,1% no respondió (1 familia).

Para la tercera pregunta *¿En qué ocasiones puede ser necesario el inglés?*, se dieron opciones (para ofrecer bebida y comida/ para vender productos locales/ para contar acerca del medioambiente que nos rodea/ para contar historias/ para aprobar inglés en el secundario/ otras). Las respuestas fueron: el 77,8% para aprobar inglés en el secundario, el 11,1% contestó otras sin especificar para qué y el 11,1% para vender productos locales.

Aunque actualmente a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe<sup>2</sup> se intenta la revitalización del mapuzungun, la pregunta 1 nos confirma que es una lengua minoritaria en nuestro país y que no cuenta con hablantes en las nuevas generaciones (Zuñiga, 2007). Las respuestas a las preguntas 2 y 3 están ligadas al uso instrumental del inglés. La pregunta 3 incluye opciones debido a que nos interesaba saber si podían encontrarle otro propósito al aprendizaje del inglés más allá del instrumental. Confirmamos con estos resultados el interés puramente instrumental expresado en el pedido inicial de las familias, quienes argumentaban que el fracaso escolar de los niños de esta comunidad en el nivel secundario se debía a la dificultad que les presentaba el inglés.

Consideramos que las entrevistas presentaron una limitación. Teniendo en cuenta que el proyecto es de IAP, la participación de los niños debió haber sido más activa. La decisión colaborativa acerca de qué y cómo preguntarles a sus familias respecto del inglés, del español y del mapuzungun debió haber sido central en el diseño de las entrevistas. Continuando con el aspecto participativo del proyecto, podemos concluir que para poder hacer un verdadero análisis de fortalezas y limitaciones las voces de las familias y de los niños debieron haber estado presentes. Si bien algunas opiniones se evidenciaron a través del personal de la escuela (abuela, madre, padre de algunos niños), el aparente conflicto entre las familias y la escuela nos limitó como equipo a acercarnos libremente a la comunidad escolar.

### ***Secuencia didáctica al aire libre***

La SD descrita fue evaluada a la luz de los diarios de reflexión de las docentes a cargo del encuentro, que constituyen un intento de evaluación crítica de la propia práctica y

---

<sup>2</sup> <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/modalidad-de-educacion-intercultural-bilingue>

muestran sensibilidad hacia las necesidades de estos niños (Kumaravadivelu, 2012). A partir de los objetivos iniciales del proyecto, se desarrollaron cuatro rúbricas para analizar la presente SD y para una posible reformulación de las secuencias durante el segundo ciclo de IAP.

Para el análisis nos situamos epistemológicamente dentro de un paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) y la escala utilizada fue *Siempre, A menudo, A veces, Nunca* (Tomlinson, 2008) Las rúbricas utilizadas fueron: (1) *promueve el uso el inglés para valorar la propia identidad y la de otros*; (2) *promueve la reflexión de los estudiantes acerca de prácticas culturales*; (3) *presenta elementos tendientes a desarrollar la ciudadanía intercultural* y (4) *trasciende el propósito instrumental*. Si bien las mismas fueron consensuadas a priori por todo el equipo de investigación, las consideraciones en el análisis de los datos difieren.

Dicho análisis fue realizado por 6 docentes integrantes del proyecto, 2 evaluadoras trabajaron individualmente y los 4 restantes se organizaron en dos pares. La interpretación de las rúbricas por parte de las evaluadoras coincide en que la SD trascendió el propósito instrumental del uso del inglés (rúbrica 4). En cuanto a las otras rúbricas (1,2,3), una evaluadora (Docente 1) y un par evaluador (Pareja 1) consideraron la interdisciplinariedad y el translenguaje para su análisis:

“La actividad giró en torno a una práctica cultural (caminatas en el bosque o salidas recreativas) que involucra su entorno, y se abordó desde diversas lenguas y grupos” (Docente 1)

“La actividad propone la reflexión desde la perspectiva cultural” (Pareja 1)

La otra evaluadora (Docente 2) y el otro par evaluador (Pareja 2) realizaron su interpretación desde la utilización del inglés en la actividad propuesta y mencionaron lo siguiente:

“Se habló de lo transmitido por el profesor de mapuche acerca de pedirle ‘permiso’ al bosque, se habló del cuidado de las plantas (pero no en inglés).” (Docente 2), y del “cuidado del medio ambiente (pero no en inglés)” (Pareja 2)

Ambas interpretaciones aportan diferentes miradas de la SD. Por un lado, un análisis desde lo lingüístico nos muestra las limitaciones en el uso del inglés debido a la poca exposición previa. Por otro lado, la mirada desde la interdisciplina nos permite valorar la relevancia de trabajar con la comunidad educativa de manera colaborativa.

La principal limitación en la implementación de esta secuencia didáctica fue la poca exposición al inglés de los niños previa a la salida. Aunque esto limitó la utilización de la LE en instancias más espontáneas, consideramos que los aspectos positivos fueron más significativos: se promovieron lazos afectivos con la comunidad escolar, se hicieron presentes las tres lenguas en diferentes instancias y se fomentó el cuidado del medioambiente en cada una de las actividades compartidas. Esto se encuentra alineado con el objetivo general de nuestro proyecto: *promover el derecho a una educación plurilingüe e intercultural, de equidad y calidad, mediante el desarrollo de la dimensión de ciudadanía intercultural a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)*.

## **2do ciclo de IAP: Acciones**

En el primer ciclo de IAP nuestro trabajo se integró al proyecto de “Vida en la Naturaleza” dirigido por el docente de Educación Física de la escuela. Durante el segundo ciclo de IAP y a partir de un cambio en la dirección de la escuela, comenzamos a trabajar en forma conjunta con las docentes de las áreas de ciencias naturales y de ciencias sociales.

Durante los dos años restantes del proyecto, se diseñaron e implementaron otras 14 SD, se realizó un 2do taller participativo y se continuó con los diarios de reflexión de las docentes participantes.

## ***Diseño e implementación de las secuencias didácticas***

Los contenidos de las secuencias didácticas que se diseñaron e implementaron en las clases se seleccionaron junto con la directora y parte del equipo docente de la escuela, teniendo en cuenta los ejes temáticos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Consejo Federal de Educación, 2006). Para la negociación de los contenidos partimos de la currícula específica de esta escuela primaria en particular y de las conversaciones de escucha activa con todos los actores de la comunidad educativa (Hernández et al., 2002); quienes nos ayudaron a repensar, reformular y cambiar el rumbo en algunas instancias. Luego de cada encuentro con los niños las docentes de inglés presentes redactaron diarios de reflexión. Para este artículo nos concentramos en dos de las SD realizadas durante el segundo ciclo de IAP: la SD1 se enfocó en la valoración de lo propio, nos planteamos poner en valor desde la clase de inglés la fauna nativa que rodea a estos niños, su hábitat y la presencia de la misma en la zona. En cuanto a la SD2, si bien tuvo un objetivo educativo que era distinguir entre comida saludable y no saludable; el vocabulario presentado era ajeno al entorno de los niños (hamburguesa, donas, jugo de naranja, brócoli).

## **Segundo taller participativo**

En cuanto al 2do taller participativo, se realizó en las mismas condiciones que el anterior (día de jornada institucional) y asistieron los mismos integrantes de la comunidad escolar.

### **2do ciclo de IAP: Análisis**

#### **Secuencias Didácticas**

La pedagogía AICLE nos aportó el marco para abordar cada secuencia didáctica de manera interdisciplinaria y nos permitió seleccionar el contenido junto a la comunidad educativa y conectar la lengua con la currícula escolar (Banegas, 2009). Analizamos los contenidos abordados a la luz del modelo desarrollado por Coyle et al. (2010) que contempla 4 ejes: la cognición, el contenido, la cultura y la comunicación; y de los NAP (Consejo Federal de Educación, 2006).

En las secuencias didácticas llevadas a cabo, el eje *contenido* se evidenció en temáticas relacionadas con las ciencias naturales: la diversidad, la unidad, las interrelaciones y los cambios en relación con los seres vivos, el universo, la tierra y sus materiales. Estos contenidos fueron desarrollados considerando también los otros tres ejes de AICLE. A modo de ejemplo, cuando se trabajó con los seres vivos se tuvo en cuenta la mirada acerca de los ciclos de la vida, propia de la cosmovisión mapuche. De este modo, la *cultura* y la *comunicación* estuvieron presentes. En cuanto al desarrollo de la *cognición* podemos concluir que si bien no se usó la lengua meta para el análisis y el debate de estos conceptos (seres vivos según la cosmovisión mapuche), la promoción del desarrollo de habilidades cognitivas se evidenció en el diseño de las actividades propuestas (clasificación de seres vivos, secuenciación de un proceso a través de un texto simple) para el desarrollo de la lengua meta.

Asimismo, se identificaron ejes temáticos de los NAP de ciencias sociales también atravesados por los 4 ejes de AICLE. Por ejemplo, la organización de los espacios geográficos (locales y extra locales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales), la comprensión del sentido de las diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la nación, la construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural y el desarrollo de una actitud responsable en la conservación del ambiente y del patrimonio cultural. Estos *contenidos* se encuentran claramente atravesados por el eje de la *cultura*. En cuanto a la *comunicación*, podemos decir que las temáticas fomentaron la comunicación entre todos los presentes en el aula a través de las tres lenguas disponibles. Por otro lado, la *cognición* se hizo presente a través de la explicación y la argumentación (Coyle, 2015; Coyle, 2023; Coyle et al., 2023).

## **2do taller participativo**

Durante el segundo taller participativo, las reflexiones de la comunidad escolar reflejaron el aspecto educativo de la experiencia de la enseñanza del inglés en este contexto con opiniones escritas como las que transcribimos a continuación:

“Pensar en las lenguas como equitativas en espacios interculturales aporta a los estudiantes riquezas en su vida, y refleja un pedacito de sociedad, donde lo diverso no debe verse como extranjero, sino como cercano”; “se brinda otro espacio en el cual se acompaña a las infancias”; “acceso a diversidad de aprendizajes”; “activa muchas inteligencias, desarrolla procesos mentales en lo cotidiano”; “inglés con mucha utilidad a nivel informativo, social, intercultural, interpersonal”, “nuevas formas de pensar la realidad”, “cuanto mayores y más diversas sean las propuestas pedagógicas y lingüísticas en el ámbito escolar, mayores serán los beneficios y aprendizajes de los/as estudiantes”.

Los participantes realizaron también valoraciones de la experiencia respecto de la función instrumental del aprendizaje del inglés: “herramienta muy importante para la vida, más que nada para los niños y sus familias que están en constante contacto con turistas, además este proyecto les va a facilitar el ingreso al secundario”.

En esta misma línea, comentaron que el inglés es una “herramienta que les va a servir para ampliar su vocabulario, para interactuar con otros pares para comenzar la secundaria”, una lengua que abre un “mundo de posibilidades y oportunidades” y que es fundamental, ya que en “el secundario es materia obligatoria”.

A partir de estos comentarios respecto del aspecto utilitario del aprendizaje del inglés, el equipo de investigación comenzó a cuestionarse el no tener registros formales acerca de los avances lingüísticos de los niños ya que el foco estuvo puesto en el propósito educativo (crear vínculos, no imponer una lengua sobre otra, proponer prácticas sustentables, promover el respeto por el entorno). En este mismo taller participativo, las docentes de grado nos sugirieron utilizar un medio digital para desarrollar actividades que pudieran dar cuenta de los avances lingüísticos logrados.

Tanto desde las opiniones de la comunidad escolar como desde el registro formal acerca del aspecto lingüístico, observamos que el propósito instrumental y el educativo pueden complementarse y no necesariamente ser abordados desde una mirada dicotómica. Esto se encuentra en un todo de acuerdo con el objetivo inicial del presente proyecto que intenta promover el desarrollo integrado de la enseñanza de lenguas adicionales con la

educación en ciudadanía intercultural (Porto et al., 2017). Las devoluciones realizadas a través del segundo taller participativo y los resultados de la instancia evaluativa dan cuenta de ambos aspectos.

### ***Diarios de reflexión de las docentes-investigadoras***

Para evaluar el impacto de la metodología AICLE en los aprendientes teniendo en cuenta los aspectos educativos de la enseñanza de una lengua adicional contextualmente situada; nos concentramos en las dos secuencias didácticas antes mencionadas. Las analizamos desde las miradas de las docentes-investigadoras reveladas a través de los diarios de reflexión. Pudimos observar que la SD2 (comida saludable y no saludable) aportó novedad y el desarrollo de la clase fue muy ordenado y secuenciado. Mediante actividades lúdicas los niños lograron producir el vocabulario presentado y formular preguntas simples en inglés. En cuanto a la SD1 (fauna autóctona), desde los diarios de reflexión se desprende que la organización de la clase fue muy complicada y que los niños sólo se involucraron activamente cuando debieron contar la cantidad de animales que podían encontrar en un determinado hábitat. En ambas reflexiones, las docentes mencionaron la incomodidad de los niños al comenzar la clase. En la SD1 esta actitud no se vio revertida mientras que, en la SD2, los niños pudieron involucrarse en la propuesta con alegría y entusiasmo.

El criterio para la selección de los contenidos de la SD1 tuvo como objetivo ampliar y profundizar los mismos a través de la clase de inglés. Si bien la selección se había realizado a partir de los contenidos de la currícula escolar en forma conjunta con las docentes de grado, la familiaridad con estos contenidos pudo haber resultado desmotivante para los niños; tal como lo reflejan los diarios de reflexión. Sin embargo, la muestra no es significativa para arribar a una conclusión determinante.

### **Criterios para la elaboración de futuras secuencias didácticas**

El análisis de los datos de ambos ciclos de la IAP constituyó una guía para el desarrollo de posibles criterios tendientes a fomentar prácticas educativas relacionadas con la promoción de una ciudadanía intercultural:

- Acordar la propuesta pedagógica con la comunidad escolar para la selección de contenidos, habilidades cognitivas y comunicativas a desarrollar, teniendo en cuenta las identidades de cada uno de los participantes.

- Escuchar a los participantes involucrados realizando un diagnóstico en la acción (Villasante y Hernández, 2017).

-Revisar la propuesta pedagógica sistemáticamente junto a los participantes.

-Promover una retroalimentación sistemática para detectar necesidades, gustos y preferencias.

Creemos que los mismos son lo suficientemente amplios como para ser aplicados a diferentes contextos si se desea implementar un proyecto participativo para el desarrollo de una lengua adicional a través de las pedagogías AICLE. Sin embargo, para la aplicación de estos criterios es importante que se consideren las particularidades de cada contexto sociocultural y se adapten de ser necesario.

## **Discusión**

La pedagogía AICLE favoreció el abordaje de la dimensión de ciudadanía intercultural tal como lo planteamos en los objetivos específicos del proyecto. Se evidencia a partir del análisis de las SD que el enfoque AICLE permitió el desarrollo del aspecto educativo de la enseñanza de una lengua adicional (Porto, 2018). Los contenidos curriculares seleccionados promovieron valores democráticos (empatía, amor, cuidado, respeto) y fomentaron relaciones éticas con los otros, ya sea con una persona o con los animales, las plantas, el medioambiente, el planeta (Porto et al., 2021).

Los resultados obtenidos en las secuencias didácticas permiten afirmar que la “ciudadanía intercultural contribuyó al desarrollo lingüístico en la lengua extranjera en términos de motivación, confianza en el uso del inglés [...] y desarrollo de la competencia plurilingüe junto con prácticas translinguales” (Porto, 2023, p.4). Además, se promovieron relaciones empáticas con el mundo no humano, se revalorizaron “los conceptos de ‘espacio’, ‘lugar’ y ‘territorio’ como ámbitos que son vividos, experimentados, apropiados y relocalizados por las personas en la continua construcción de sus múltiples identificaciones” (Porto, 2023, p.5).

La pedagogía AICLE a través de la dimensión de ciudadanía intercultural nos permitió promover la educación intercultural, teniendo en cuenta todos los aspectos presentes en el aprendizaje: cognitivos, sociales, emocionales y de comportamiento (UNESCO, 2022). A través de esta mirada, pudimos trascender el propósito instrumental del aprendizaje de lenguas y considerar el propósito educativo del mismo (Porto, 2018; Porto et al., 2021). Consideramos relevante reafirmar el valor de estas prácticas para el diseño de futuras secuencias didácticas.

## **Conclusión**

La elección de la metodología de IAP fue un acierto, ya que permitió una retroalimentación mutua entre las pedagogías participativas y AICLE. La comunidad escolar participó en la selección de los contenidos y en la construcción de las SD. La escucha de las voces de los participantes involucrados durante el taller participativo y el análisis de los diarios de reflexión nos permitieron repensar las propuestas pedagógicas en forma constante, comenzar a vincular a los niños con el inglés de manera positiva, y darle solución a un problema de la comunidad (falta de acceso de los niños al inglés). Fue esencial conservar una mirada autocrítica continua para poder fomentar una verdadera transformación social que considere el interés de la propia comunidad (Villasante y Hernández, 2017).

En cuanto a las limitaciones, identificamos algunas que podrían conectarse con los cambios en la escuela (falta de edificio propio, cambio de autoridades y de docentes) y con la falta de un espacio curricular establecido dentro del sistema educativo provincial para la enseñanza de esta lengua adicional. Podemos mencionar también como inconveniente, la gran demanda de tiempo que requirió el sistemático diseño y rediseño de material, sumado a la excesiva cantidad de datos obtenidos y a la disponibilidad para el análisis de los mismos. Concluimos que una de las principales limitantes que nos interpelan es la poca sustentabilidad del proyecto. Si bien hemos tenido requerimientos de algunas escuelas rurales de la zona, nos planteamos que el sostenimiento de un proyecto de estas características a lo largo del tiempo sin un espacio curricular creado para estos fines se dificulta. A pesar de estas limitaciones, consideramos que el proyecto evidenció el potencial transformador de las pedagogías participativas y del enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas en contextos rurales.

## **Futuras líneas de investigación**

A partir de esta experiencia investigativa se abren nuevos interrogantes acerca de la importancia de poder conectar la enseñanza de lenguas adicionales “con las dimensiones sociales y ecológicas de los lugares, los espacios y los territorios que los estudiantes habitan y valoran, lugares con los que se identifican y que son significativos para sus identidades” (Porto, 2023, p.11). Asimismo, a partir de las limitaciones con las que nos enfrentamos, surge la necesidad de ahondar en la elaboración de criterios para el desarrollo de materiales que puedan adaptarse a las realidades locales y fomentar prácticas sustentables.

La profundización de las experiencias de aprendizaje al aire libre (MacQuarrie et al., 2015) combinadas con el aprendizaje de lenguas adicionales, podría ser una futura línea de investigación debido a las escasas experiencias reportadas en el área (Fägerstam, 2014;

Norling y Sandberg, 2015). Asimismo, el fortalecimiento de prácticas educativas sustentables y contextualizadas podrían constituir un horizonte en el campo de la enseñanza y de la investigación en lenguas adicionales desde una perspectiva plurilingüe e intercultural.

## Referencias bibliográficas

- Ball, P.; Kelly, K.; y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford University Press.
- Banegas, D. L. (2009). Content-based instruction revisited. En D. Fernández (Ed.), *XXXIV FAAPI Conference Proceedings: Teachers in Action: Making the latest trends work in the classroom*. FAAPI. <https://es.scribd.com/doc/206825268/XXXIV-FAAPI-Conference-Proceedings>
- Banegas, D. L., y Lauze, C. (2020). CLIL and Comprehensive Sexual Education: A Case of Innovation from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 199-209. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/80528>
- Genoz, J.; y Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102-269.
- Consejo Federal de Educación (2006). *Núcleos de aprendizajes prioritarios NAP: 2º ciclo EGB/nivel primario, 4º, 5º, 6º y 7º años*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543- 562.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D. (5 de septiembre de 2023). Pluriliteracies and the 4 C's (content, cognition, communication and culture). [Archivo de video]. European Centre for Modern Languages. <https://pluriliteracies.ecml.at/KeyInformation/Pluriliteraciesandthe4Cs/tabid/4282/language/en-GB/Default.aspx>
- Coyle, D.; Hood, P.; y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D.; y Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D.; Meyer, O.; y Staschen-Dielmann, S. (Eds.). (2023). *A deeper learning companion for CLIL: Putting pluriliteracies into practice*. Cambridge University Press.

- Dalton-Puffer, C., y Bauer-Marschallinger, S. (2024). L2 proficiency and development in CLIL. En *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (pp. 112-126). Routledge.
- De Sousa Santos, B. (28 de mayo de 2012). *El papel de las universidades en los enfoques de investigación*. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), 56-81.
- Freire, P. (1995). *Interrogantes y propuestas en educación. Ideales, mitos y utopía a fines del siglo XX*. Ed. Cinco.
- Gandulfo, C. (2016). Hablan poco guaraní, saben mucho: una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes. Argentina. *Signo y Seña*, 29, 79-102. [http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index\\_](http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index_)
- Hemmi, C., y Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. En C. Hemmi & D. Banegas (Eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 1–20). Palgrave Macmillan
- Hernández, D., Martín, P., & Villasante, T. R. (2002). Estilos y coherencias en las metodologías creativas. En T. R. Villasante, *Metodologías y presupuestos participativos, construyendo ciudadanía/3* (pp. 17-43).
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research reader (3rd ed.)*. Deakin University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *English Language Teaching for a Global Society*. Routledge.
- MacQuarrie, S.; Nugent, C.; y Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 1-23.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4th ed.)*. Sage Publications.
- Meyer, O.; Coyle, D.; Imhof, M. & Connolly, T. (2018). Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning. En J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 277- 297). Springer.
- Norling, M.; y Sandberg, A. (2015). Language learning in outdoor environments: Perspectives of preschool staff. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 9(1), 1-16.

- Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526886>
- Porto, M. (2021). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(7), 927–947. DOI:10.1080/13670050.2018.1526886
- Porto, M. (2023). Ciudadanía Intercultural y Justicia Territorial: Nuevos Horizontes para la Enseñanza de Lenguas. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 3-13.
- Porto, M. (2024). Intercultural citizenship as CLIL in foreign language education. En *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (pp. 141-159). Routledge.
- Porto, M.; y Byram, M. (2015). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1087555>
- Porto, M.; Houghton, S. A.; y Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Porto, M.; López-Barrios, M.; y Banegas, D. L. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching*, 54(3), 355-387.
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. Bloomsbury Publishing.
- UNESCO (15 de abril de 2022). What is Education for Sustainable Development? <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vásquez, K. C. (2021). Ciudadanía intercultural: aportes y aproximación conceptual en la mediación del aprendizaje del inglés. *Revista boletín REDIPE*, 10(9), 66-77.
- Villasante, T. R.; y Hernández, M. D. (6 de agosto de 2017). *Metodologías participativas* [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7QKomMGyay0>
- Vogel, S.; y García, O. (2017). *Translanguaging*. CUNY Academic Works.
- Zuñiga, F. (2007). Mapudunguwelaymi Am? ¿Acaso ya no hablas Mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105, 1–16.

**Gabriela Tavella** es profesora en lengua y literatura inglesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Posee un magíster en *Professional Development for Language Education* y un posgrado en Educación, ambos del Reino Unido. Realizó una diplomatura en “Enseñanza Digital e

Innovación Educativa” en Universidad Nacional de Comahue (UNCo.). Cursa la maestría en Enseñanza en Entornos Digitales de la Asociación de Universidades Sur Andina (AUSA). Profesora asociada en las cátedras de inglés con propósitos específicos (UNCo. sede San Martín de los Andes) y en la Maestría en Lingüística Aplicada, Facultad de Lenguas (UNCo.). Investigadora categorizada integrante de un equipo de investigación (UNLP) y directora proyecto J036 (FADEL, UNCo.): La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén. Expositora en congresos nacionales e internacionales, miembro de comités científicos, jurado de tesis y revisora de publicaciones científicas. Publicó artículos científicos y capítulos de libros.

**Carina Fernández** es profesora de inglés, licenciada con mención en lingüística aplicada y especialista en Lengua y Cultura. Se desempeña como docente de inglés con propósitos específicos desde 2007 en la Facultad de Lenguas, UNCo, Sede San Martín de los Andes, en las carreras de grado de Guía Universitario de Turismo, Técnico en Espacios Verdes y Técnico Universitario Forestal. Asimismo, es docente de la cátedra de Posgrado de la UNCo. y docente investigadora categorizada. Formó parte de dos proyectos de voluntariado universitario: Lenguas y Culturas cerca tuyo (UNCo y UNLP). Participa en el proyecto de investigación J 036: La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén. En el marco de estos proyectos, ha publicado artículos científicos y capítulos de libros.

**María Cecilia Rivas** es profesora de inglés y magíster en lingüística aplicada a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se desempeña como docente de inglés con propósitos específicos en las carreras de Licenciatura y Profesorado de la Facultad de Lenguas, UNCo, Centro Regional Universitario Bariloche. Formó parte de dos proyectos de extensión universitaria: inglés para profesionales de la salud e Implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de idiomas extranjeros. Es docente investigadora Categoría 5. Actualmente integra el proyecto J036: La dimensión de ciudadanía intercultural en la enseñanza del inglés mediante la utilización de una pedagogía AICLE: Investigación acción participativa en una escuela primaria rural del Neuquén.

## Del piso a las nubes: metáforas económicas en el discurso periodístico

**Carolina Negritto**

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

carolina.negritto@unc.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 11/08/2025

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 08/10/2025

### Resumen

Los objetivos específicos de este trabajo consisten en relevar, analizar e interpretar el modo en el que las metáforas orientacionales (Lakoff y Johnson, 1986/1998) permean la titulación sobre la coyuntura económico-financiera argentina motivadas por bases experienciales del individuo. Efectivamente, las instanciaciones examinadas evidencian la relación metonímica de las nociones de verticalidad y cantidad (*más es arriba, menos es abajo*) y las vincula con otro dominio de la experiencia (economía). Así, la Lingüística Cognitiva da cuenta de la interacción entre las operaciones cerebrales, la experiencia corpórea y su relación con el lenguaje en la configuración de procesos mentales y de pensamiento. Por lo tanto, un estudio anclado en la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1986/1998) resulta propicio para comprender el rol de los individuos como sujetos conceptualizadores de significado (Gibbs, 2008; Langacker, 1987). El corpus conformado abarca títulos de artículos periodísticos obtenidos de la web en los cuales se emplean las conceptualizaciones *por las nubes* y *por el piso/suelo* a la vez. Los datos hallados y contrastados con los del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) nos permitieron elaborar un repertorio actualizado de titulares, todos vinculados con acontecimientos económicos adversos, y sopesar la importancia de la metáfora conceptual en la comprensión de la compleja realidad económica.

**Palabras clave:** economía, discurso periodístico, titulares, gramática cognitiva, metáforas orientacionales

### „Vom Boden bis zu den Wolken“: wirtschaftliche Metaphern im journalistischen Diskurs

#### Abstrakt

In diesem Beitrag geht es darum, die Art und Weise, wie Orientierungsmetaphern (Lakoff und Johnson, 1986/1998) die Berichterstattung über die wirtschaftliche und finanzielle Lage Argentinien aufgrund individueller Erfahrungswerte prägen, zu untersuchen, zu analysieren und zu interpretieren. Tatsächlich zeigen die untersuchten Fälle die metonymische Beziehung zwischen den Begriffen Vertikalität und Quantität (mehr ist oben, weniger ist unten) und verbinden sie mit einem anderen Erfahrungsbereich (Wirtschaft). So erklärt die kognitive Linguistik die Wechselwirkung zwischen Gehirnfunktionen, körperlicher Erfahrung und ihrer Beziehung zur Sprache bei der Gestaltung von Denk- und Mentalprozessen. Daher ist eine Studie, die auf der Theorie der konzeptuellen Metapher (Lakoff und Johnson, 1986/1998) basiert, geeignet, um die Rolle des Individuums als Subjekt der Konzeptualisierung von Bedeutung zu verstehen (Gibbs, 2008; Langacker, 1987). Der zusammengestellte Korpus umfasst Titel von Zeitungsartikeln aus dem Internet, in denen die Konzeptualisierungen „por las nubes“ (wörtlich: in die Wolken) und „por el piso/suelo“ (wörtlich: auf den Grund/Boden) gleichzeitig verwendet werden. Die gefundenen Daten, die mit denen des *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) abgeglichen wurden, ermöglichten es uns, ein aktualisiertes Repertoire von Schlagzeilen zu erstellen, die alle mit negativen wirtschaftlichen Ereignissen in Verbindung stehen, und die Bedeutung der konzeptuellen Metapher für das Verständnis der komplexen wirtschaftlichen Realität abzuwägen.

**Stichwörter:** Wirtschaft, journalistischer Diskurs, Schlagzeilen, kognitive Grammatik, Orientierungsmetaphern

## Du sol aux nuages : métaphores économiques dans le discours journalistique

### Résumé

Les objectifs spécifiques de ce travail consistent à relever, analyser et interpréter la manière dont les métaphores orientationnelles (Lakoff et Johnson, 1986/1998) imprègnent la qualification sur la conjoncture économique-financière argentine motivée par des bases expérientielles de l'individu. En effet, les instances examinées mettent en évidence la relation métonymique des notions de verticalité et de quantité (plus c'est haut, moins c'est bas) et les relient à un autre domaine de l'expérience (économie). Ainsi, la Linguistique Cognitive rend compte de l'interaction entre les opérations cérébrales, l'expérience corporelle et sa relation avec le langage dans la configuration des processus mentaux et de pensée. Par conséquent, une étude ancrée dans la théorie de la métaphore conceptuelle (Lakoff et Johnson, 1986/1998) est propice pour comprendre le rôle des individus en tant que sujets conceptualisateurs de sens (Gibbs, 2008 ; Langacker, 1987). Le corpus formé comprend des titres d'articles journalistiques obtenus sur le web dans lesquels les conceptualisations sont utilisées à la fois par les nuages et par le sol/terre. Les données trouvées et comparées avec celles du *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) nous ont permis d'élaborer un répertoire actualisé des titulaires, tous liés à des événements économiques défavorables, et d'évaluer l'importance de la métaphore conceptuelle dans la compréhension de la réalité économique complexe.

**Mots-clés :** économie, discours journalistique, manchettes, grammaire cognitive, métaphores économiques.

### From rock-bottom to sky-high: economic metaphors in journalistic discourse

The specific objective of this work is to analyze how orientational metaphors (Lakoff and Johnson, 1986/1998) motivated by the individual's experiential background permeate the terminology used to describe the Argentine economic and financial situation. The instances examined demonstrate the metonymic relationship between the notions of verticality and quantity (more is up, less is down) and link them to another domain of experience (a country's economy). Cognitive Linguistics accounts for the interaction between brain operations, bodily experience, and their relationship to language in shaping mental and thought processes. Therefore, a study grounded in the theory of conceptual

metaphor (Lakoff and Johnson, 1986/1998) is appropriate to understanding the role of individuals as subjects who conceptualize meaning (Gibbs, 2008; Langacker, 1987). The corpus of analysis comprises headlines obtained from Spanish web newspaper articles, where simultaneous use of expressions such as "por las nubes" and "por el piso" is observed. The data was compared with the information recorded in the Reference Corpus of the Current Spanish (CREA). The results allowed us to develop an updated repertoire of headlines linked to adverse economic events, and to assess the importance of conceptual metaphor in understanding complex economic realities.

**Key words:** Economy, journalistic discourse, headlines, Cognitive Grammar, orientational metaphors

### Dal suolo alle nubi: metafore economiche nel discorso giornalistico

#### Riassunto

Gli obiettivi specifici di questo lavoro consistono in rilevare, analizzare e interpretare il modo in cui le metafore orientazionali (Lakoff e Johnson, 1986/1998) sono presenti nelle titolature economico-finanziarie argentine con motivazione di base le esperienze dell'individuo. In effetti il materiale esaminato mette in evidenza la relazione metonimica delle nozioni di verticalità e quantità (più è in alto, meno è in basso) e le collega al dominio dell'esperienza (economia). In questo modo la Linguistica Cognitiva mette in evidenza l'interazione tra le operazioni cerebrali, l'esperienza corporea e la loro relazione con il linguaggio nella configurazione dei processi mentali e di pensiero. Perciò uno studio che si basa sulla teoria della metafora concettuale (Lakoff e Johnson, 1986/1998) è propizio per comprendere il ruolo degli individui come soggetti concettualizzatori del significato (Gibbs, 2008; Langacker, 1987). Il corpus conformato include titoli di articoli giornalistici ottenuti dal web nei quali si utilizzano le concettualizzazioni tre le nubi e per terra/al suolo insieme. I dati rilevati e confrontati con quelli del Corpus di Riferimento dello Spagnolo Attuale (CREA) ci permettono di elaborare un repertorio aggiornato di titolature, tutte vincolate a fenomeni economici diversi, e di soppesare l'importanza della metafora concettuale nella comprensione della complessa realtà economica.

**Parole chiave:** economia, discorso giornalistico, titolature, grammatica cognitiva, metafore orientazionali

## Do chão às nuvens: metáforas econômicas no discurso jornalístico

### Resumo

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em relevar, analisar e interpretar a maneira como as metáforas orientacionais (Lakoff e Johnson, 1986/1998) permeiam a titularidade sobre a conjuntura econômico-financeira argentina motivadas por bases experienciais do indivíduo. De fato, as instâncias examinadas evidenciam a relação metonímica das noções de verticalidade e quantidade (mais é acima, menos é abaixo) e as vinculam a outro domínio da experiência (economia). Assim, a Linguística Cognitiva explica a interação entre as operações cerebrais, a experiência corporal e sua relação com a linguagem na configuração dos processos mentais e de pensamento. Portanto, um estudo fundamentado na teoria

da metáfora conceitual (Lakoff & Johnson, 1986/1998) é propício para compreender o papel dos indivíduos como sujeitos conceituadores de significado (Gibbs, 2008; Langacker, 1987). O corpus compilado compreende manchetes de artigos jornalísticos obtidos na web nos quais se utilizam as conceitualizações pelas nuvens e pelo chão ao mesmo tempo. Os dados encontrados e comparados com os do Corpus de Referência do Espanhol Atual (CREA) nos permitiram elaborar um repertório atualizado de manchetes, todas relacionadas a eventos econômicos adversos, e avaliar a importância da metáfora conceitual na compreensão da complexa realidade econômica.

**Palavras-chave:** economia, discurso jornalístico, manchetes, gramática cognitiva, metáforas orientacionais

### Introducción

El lenguaje económico-financiero, en tanto sistema de representación, desempeña un papel fundamental en la adecuada difusión y comprensión de esta lengua de especialidad. Así pues, resulta necesario valerse de la terminología técnica ligada a dicha área científica para lograr una comunicación eficaz y eficiente (Jakobson, 1988). No obstante, Álvarez García (2010, p. 282) observa que “el lenguaje económico se caracteriza por el uso de una terminología profusa y por el empleo copioso de fraseología y colocaciones”. Esto es, un lenguaje de características híbridas que concilia la doctrina científica con la comprensibilidad. De esta manera, los comunicadores explican e informan a sus receptores sobre fenómenos de índole económica de la vida diaria apelando no solo al metalenguaje específico, sino además a expresiones que clarifican aspectos reservados a este campo del saber. A este respecto, Osorio (2004, p.107) afirma que la metáfora “es una herramienta poderosa que permite conocer lo nuevo, mediante lo conocido, lo abstracto mediante lo concreto”. El autor hace referencia a las metáforas conceptuales que resultan posibles en virtud de asociaciones ontológicas, estructurales, orientacionales. Respecto de estas últimas, William Nagy (1974, como se citó en Lakoff y Johnson, 1986/1998) identificó cómo ciertas expresiones cotidianas recurren a ejes espaciales -particularmente el vertical- para estructurar significados abstractos. Su trabajo sentó las bases para entender cómo los conceptos de *arriba* y *abajo* no solo designan posiciones físicas, sino que están profundamente arraigados en nuestra manera de conceptualizar fenómenos como el bienestar, el estatus social o el control emocional.

Sucesivamente, George Lakoff y Mark Johnson (1986/1998) retoman el estudio de las metáforas orientacionales iniciado por Nagy y subrayan de qué manera éstas, en función de disposiciones y percepciones espaciales, configuran sistemas conceptuales completos mediante su articulación con otros dominios de experiencia. Tales conceptualizaciones surgen a partir de nuestra composición física humana, están arraigadas culturalmente y son sistemáticas, en tanto el dominio fuente posee una relativa uniformidad en todas sus manifestaciones culturales, posibilitando la comprensión de numerosos sucesos.

Ejemplifican esta premisa las metáforas conceptuales *más es arriba, menos es abajo* apreciables en las metáforas lingüísticas del titular: “Canastas *por las nubes* y salarios *por el piso*”. Dichas realizaciones explotan su funcionalidad cognitivo-espacial, al revelar la relación metonímica de las nociones conocidas de verticalidad y cantidad y enlazarlas con otro dominio de la experiencia menos conocido (*economía*).

De esta suerte, los postulados de la Metáfora Conceptual pueden ser articulados con los de la Gramática Cognitiva (Langacker, 1987), entre cuyos conceptos fundantes encontramos la importancia del *todo* como una entidad que trasciende la suma de las *partes* y la construcción del significado como núcleo constitutivo del lenguaje y, por ende, como un producto más de nuestras habilidades cognitivas.

Bajo esta línea conceptual nos proponemos relevar, analizar e interpretar el empleo de las realizaciones lingüísticas *por las nubes* y *por el piso*,<sup>3</sup> cimentadas en las metáforas orientacionales *más es arriba, menos es abajo* empleadas simultáneamente en titulaciones de artículos económicos de la prensa argentina en soporte digital. Sostenemos que el comunicador recurre al uso de los binomios *arriba/abajo* y *más/menos* para conceptualizar dominios económicos complejos y facilitar su comprensión.

La recolección de datos durante una primera fase exploratoria nos permitió reunir un repertorio de titulares relacionados con cuestiones económicas, financieras y comerciales desfavorables para el ciudadano de a pie. Identificamos, asimismo, las entidades nominalizadas que se organizan en torno a los conceptos espaciales *arriba/abajo* y los dominios *más/menos* para luego evaluar e interpretar los usos y sentidos a los cuales remiten las metáforas examinadas.

A continuación, brindamos un panorama sucinto de estudios realizados en este campo, profundizamos acerca de los postulados teóricos que sustentan la presente investigación, analizamos los datos encontrados mediante el cruce disciplinar descripto y, por último, ofrecemos las conclusiones.

---

<sup>3</sup> También fue considerada la variante: *por el suelo*.

## Estado de la cuestión

Entre los antecedentes relacionados con los estudios de metáforas en el ámbito económico enmarcados en la Lingüística Cognitiva, hacemos mención a la contribución de Busquet (2021) *El uso de metáforas en el discurso económico: Breve análisis sobre el modo en que las crisis sanitarias permean la información sobre cuestiones económicas*. La investigadora examina los dominios conceptuales que utilizan los analistas económicos para comunicar las turbulencias en los mercados financieros y las consecuencias socioeconómicas originadas en contextos pandémicos. En tal caso, Busquet advierte que en el discurso económico subyacen metáforas como: *la economía es un paciente* o *la sociedad es un campo de batalla* las cuales, a su vez, generan múltiples concreciones metafóricas.

De igual forma, *Calentar el mercado y enfriar la economía: usos metafóricos de la temperatura* (Pérez y Montes, 2016) es otro antecedente destacado a la luz de nuestra prospección investigativa. Las autoras desgranar las metáforas conceptuales materializadas lingüísticamente en expresiones del discurso cotidiano en términos de *calor* y *frío* que circulan en textos periodísticos argentinos y arriban a la conclusión de que las metaforizaciones relacionadas con la temperatura conforman un *continuum* escalonado en el dominio meta, aunque dichas gradaciones quedarían supeditadas a las experiencias corporales de cada sujeto.

Otro estudio relevante lo constituye la tesis doctoral de Luciani (2013): *Patrones léxico-sintácticos en metáforas basadas en nociones de espacio y movimiento*. Sobre la base de un *corpus* de narraciones orales, la autora identifica la relación de los patrones léxico-sintácticos de las expresiones metafóricas determinadas por las metáforas conceptuales cuyo dominio fuente es el movimiento. Los resultados señalan que las expresiones convencionales exhiben diferentes tipos de interacción de los elementos de la construcción gramatical para construir el significado metafórico.

Por último, citamos el artículo de Zonana (2012) *Acorralados en el corralito. Análisis de una metáfora del lenguaje económico argentino*. A partir de la célebre restricción impuesta por el gobierno nacional para el retiro de fondos de las cuentas bancarias en diciembre de 2001, el autor identifica la proyección nocional en la que se funda la metáfora y correlaciona las metáforas conceptuales y lingüísticas que se ponen en juego, individualizando emociones e ideologías refractadas en dichas expresiones.

Ahora bien, todos los estudios referenciados destacan la centralidad de la metáfora como un instrumento cognitivo que materializa estructuras culturales tácitas que favorecen el entendimiento de procesos complejos concernientes a la economía. Sin embargo, solo

uno de ellos se circunscribe al análisis de metáforas lingüísticas que remiten a nociones de espacio y movimiento. A partir de la constatación de esta área escasamente explorada en la investigación académica, proponemos un análisis cognitivo-interpretativo en torno a las metáforas orientacionales empleadas en titulaciones de corte económico que tienen como dominio fuente el eje vertical.

### **Marco Teórico**

Conforme a los aportes de Lakoff y Johnson (1986/1998) la metáfora adquiere un papel substancial en el estudio del lenguaje: de ser concebida, en principio, como un recurso estético y vacío de contenido, deviene posteriormente interpretada como un recurso discursivo que conceptualiza nuestra experiencia en el mundo. Por lo cual, las metáforas ocupan un lugar central en el sistema ordinario de pensamiento y lenguaje, tienen un carácter ubicuo, ya que impregnan el lenguaje cotidiano y una función cognitiva, debido a que son un medio de estructurar nuestro sistema conceptual y, por lo tanto, de comprender la realidad.

Así pues, la metáfora es un mecanismo cognitivo que mediante el proceso de correspondencias entrecruza dos dominios del sistema conceptual: el conocido recibe el nombre de dominio *fuentes*; el desconocido, de dominio *meta*. El primero tiende a ser más concreto, mientras que el segundo suele ser más abstracto. Esto significa que la metáfora conjuga dos modelos cognitivos diferentes con el propósito de facilitar la comprensión del más ininteligible o inasible en términos de realidades más sensibles y accesibles a nuestra experiencia.

En atención a nuestro objeto de estudio, las metáforas orientacionales se destacan por sistematizar conceptos según la orientación espacial, atribuyéndoles a ciertos hechos cualidades que no les son intrínsecas. En ellas, los dominios involucrados no se corresponden con dos dominios conceptuales, sino con dos *binomios polarizados*: *más-menos*, por un lado, y *arriba-abajo*<sup>4</sup> por el otro. Estas metáforas están fuertemente arraigadas en el sistema conceptual humano y son motivadas en función de nuestra experiencia corporal y con el ambiente. Por tal razón, cuando hablamos de cantidad en términos de verticalidad, la base física de esa idea la encontramos en el conocimiento que ya hemos adquirido en nuestro entorno, puesto que sabemos que “si se añade una cantidad mayor de una sustancia o de un objeto físicos a un recipiente o pila, se eleva el nivel” (Lakoff y Johnson, 1986/1998, p. 52). De igual forma, en virtud de la información

---

<sup>4</sup> El par arriba-abajo constituye un binomio orientado, al igual que delante-detrás o derecha-izquierda, cuya orientación se fundamenta en experiencias corporales asociadas a la fuerza de gravedad. En este sentido, Miller y Johnson-Laird (1976) observan que los niños tienden a reconocer con mayor facilidad el eje vertical que el horizontal, lo cual sugiere que la experiencia gravitacional y la distinción entre lo alto y lo bajo configuran una tendencia cognitiva temprana y predominante en el desarrollo humano.

con la que contamos, podemos inferir que sucede el fenómeno contrario si en lugar de añadir, sustraemos sustancias u objetos.

En consonancia y desde una descripción no componencial, Langacker (1987) ofrece una visión complementaria para el análisis de las metáforas como base para la cognición, la categorización de la información y la construcción de nuevos significados. La gramática langackeriana sostiene que gran parte de las unidades lingüísticas conforman complejos estructurales integrados, dando como resultado sistemas que superan la suma de sus partes. En otros términos, se trata de una gramática que no supedita la semántica a la sintaxis desde el momento que privilegia el sentido e integra léxico, morfología y sintaxis en un *continuum* de unidades simbólicas que estructuran el contenido conceptual con finalidades expresivas. Al mismo tiempo, las significaciones lingüísticas constan de un *perfil* y una *base* (Langacker, 1987, pp. 118-119), nociones que guardan un cierto paralelismo con los de *figura* y *fondo* tomados de la teoría de la Gestalt<sup>5</sup>.

La *base* es el conjunto de dominios cognitivos adecuados y necesarios para caracterizar el significado de una expresión que consta de una dimensión conceptual y una cultural. Así, en su dimensión conceptual, el significado de “nube” es definido desde el prisma meteorológico, pues se trata de un “agregado visible de minúsculas gotitas de agua, de cristales de hielo o de ambos, suspendido en la atmósfera y producido por la condensación de vapor de agua” (Real Academia Española, s.f., definición 1). En su vertiente cultural, en cambio, implica asociaciones como “Lo que está muy arriba, está demasiado alto y no se puede alcanzar”.

Por su parte, el *perfil* consiste en esa subestructura inherente a la base que la expresión asociada designa conceptualmente, pues el significado básico del vocablo “nube” solo puede entenderse en relación con un *todo*. Cuando pensamos una parte, la pensamos en el marco de un todo que la contiene; en el caso de “nube”, sería la atmósfera terrestre y sus diferentes capas. He aquí el motivo por el cual la extensión semántica de una expresión no reside exclusivamente en la base o en el perfil, sino en la relación entre ambos.

Siguiendo a Langacker (2007), la metáfora implica una relación categorial de elaboración en la que una unidad léxica emerge dentro de un dominio cognoscitivo en el que no lo hace regularmente. Esto es viable porque toda expresión lingüística moviliza un nodo específico de una red semántica; sin embargo, considerando que los nodos de las redes están interrelacionados, cuando uno se activa otros también lo hacen, hecho que explicaría el cambio de significado. Según el autor, el primer nodo que se activa es el que

---

<sup>5</sup> Según este enfoque, nuestra comprensión del entorno no se basa en la acumulación de información sensorial, sino en la formación de “formas o figuras mentales” de percepción o de representación.

habilita la interpretación básica del término y, posteriormente, la activación secundaria, al anexar las propiedades de los otros nodos constitutivos, permite enriquecer el significado de la expresión. Cuando elegimos de una red semántica un significado para una expresión léxica, generamos la ruta composicional que siguen los componentes de esa expresión. Precisamente, la activación secundaria sería la gestora de las rutas composicionales de ulteriores significados y, en consecuencia, la base de los significados no literales, como las metáforas. En efecto, en mérito a la activación secundaria, una determinada expresión es plausible de ser significada de diferentes formas, abarcando aquellas vinculadas con su interpretación.

A modo de ilustrar lo expresado y a fines de movilizar otros conceptos relacionados con el objeto de estudio, si analizamos la función sintáctica de los modificadores indirectos *por las nubes* y *por el piso* adjudicados a los sustantivos precios y salarios, respectivamente, observamos que las dos construcciones entendidas desde la noción de *base* (o *figura*) se corresponden con atributos formados por grupos preposicionales que remiten a un sentido adverbial espacial; sin embargo, desde el concepto de *perfil* (o *fondo*) y gracias al fenómeno de la activación secundaria (Langacker, 1987), adquieren otros significados: la primera refiere a algo inalcanzable, mientras que la segunda alude a algo de escaso valor. No obstante, “dado que una parte en un todo es otra cosa que esta parte aislada o en otro todo debido a las propiedades que adquiere por su lugar y función en cada uno, un cambio en una condición objetiva puede producir tanto un cambio local como un cambio en las propiedades de la totalidad de la forma” (Guillaume, 1937 en Hernández, 2023, p. 2). En este sentido, si en lugar de decir *por las nubes* o *por el piso* expresamos *en las nubes* o *en el piso*, el cambio objetivo de una preposición por otra en la configuración de la construcción gramatical modifica el efecto de sentido metafórico, puesto que estas últimas están relacionadas con un estado psíquico o anímico: el primer caso refiere a alguien desatento, distraído o bien que siente una felicidad extrema; el segundo, al contrario, guarda relación con una persona afligida que experimenta una sensación de tristeza abrumadora.

A propósito de las metáforas lingüísticas empleadas por los comunicadores, Resche (2016) señala que se trata de uno de los recursos más frecuentes en el discurso periodístico-económico, máxime cuando dichas locuciones se encuentran estratégicamente empleadas en los titulares, anunciando y sintetizando el contenido ideacional del texto. Su incorporación al lenguaje técnico se revela redituable porque resultan económicas desde un prisma lingüístico, cognitivo e interpretativo: con escasas palabras simplifican los hechos al enlazarlos con conceptos cotidianos que tenemos internalizados, al tiempo que guían desde temprano al lector en su raciocinio. Por consiguiente, el lenguaje metafórico incide en la configuración de cosmovisiones, ya que

opera como un dispositivo cognitivo e ideológico en paralelo: al destacar u ocultar unos u otros aspectos de la realidad, delinean la percepción de los eventuales destinatarios.

## **Metodología**

Ante todo, la metodología cualitativa adoptada nos permitió determinar cómo los binomios polarizados *más/menos* y *arriba/abajo* son empleados para conceptualizar dominios más abstractos.

Vale aclarar que *a priori* consideramos los datos vertidos por el Corpus de Referencia del Español Actual -comprende textos producidos en el período comprendido entre 1975-2004- con el propósito de constatar la existencia de las metáforas *por las nubes* y *por el piso* como expresiones de uso corriente en Argentina, para posteriormente cotejar las correspondencias semántica y contextual con las metáforas halladas en titulares de la prensa *online*.

Ahora bien, conforme a nuestros propósitos investigativos, elaboramos un *corpus* de títulos noticiosos cuya selección obedece a los siguientes criterios: 1) las noticias tomadas de artículos periodísticos de la *web* están relacionadas con cuestiones exclusivamente económicas; 2) los títulos enuncian las metáforas orientacionales *por las nubes* y *por el piso/suelo* en paralelo. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación del motor de búsqueda avanzada de *Google* [[https://www.google.com/advanced\\_searchy](https://www.google.com/advanced_searchy)] y sistematizados en una tabla creada *ad hoc*.

De las 31 entradas arrojadas, descartamos las URLs que se repetían, las que pertenecían a sitios televisivos o radiales o que no guardaban relación con la economía argentina. Por tanto, el *corpus* de estudio quedó definitivamente constituido por 21 titulares periodísticos inscriptos en los años 2002, 2013 y en el lapso temporal 2018-2023. Seguidamente, efectuamos una lectura analítica del cuerpo de las noticias para verificar la recuperación fidedigna de las metáforas de los titulares en el desarrollo de la información. Examinamos, asimismo, los efectos de significado y la relevancia desde un enfoque lingüístico, cognitivo y, por ende, comunicativo.

## **Análisis de datos**

El sondeo acerca del empleo en textos periodísticos argentinos almacenados en el CREA de las metáforas aquí examinadas reveló un uso discreto de dichas expresiones.

Respecto de la metáfora *por las nubes*, hallamos 5 realizaciones, todas en sentido figurado. Más en detalle, 3 han sido aplicadas en ámbitos de noticias deportivas, de las cuales 2 de ellas están relacionadas con estados de ánimo que denotan felicidad y una

funge de hipérbole (su expresión sinonímica podría corresponderse con *muy alto*); mientras que las últimas 2 restantes son las únicas empleadas en contextos de informaciones económico-financieras y solo una de estas es enunciada en un subtítulo del artículo periodístico, como ilustramos a continuación:

- Mi autoestima está *por las nubes*, fue la frase de Diego que mejor dibujó su estado de ánimo. (Clarín, 08/07/1997).
- Los locales llegan en plena forma: punteros e invictos en la Liga, no tienen lesionados y su moral está *por las nubes*. (Clarín, 05/02/1997).
- Cuando puso la pelota en el área los Ramones estuvieron para el gol, claro que Díaz siempre fue marcado muy de cerca por Arzeno y Medina Bello regresó a esos días de ceguera en los que amenaza con su potencia pero suscribe la firma final *por las nubes*, indefectiblemente. (Diario La Prensa, 18/05/1992).
- Un desafío de este tipo podría desestabilizar a toda la región y elevar *por las nubes* el ya volátil precio del petróleo. (Clarín, 17/10/2000).
- Créditos: *por las nubes* (La Nación, 10/07/1992).

En lo concerniente a la metáfora *por el piso/suelo*, identificamos en el CREA 8 realizaciones en total; no obstante, ninguna forma parte del título o del desarrollo de noticias de índole económica. En lo específico, 4 de ellas fueron empleadas en sentido literal, 3 en sentido figurado -referido a la desmoralización de los protagonistas- y la restante, al estar regida verbalmente por *dar*, asume el significado metafórico de *dejar sin efecto, invalidar, negligir*. A renglón seguido, ejemplificamos lo descripto:

- Ivanisevic se mostró muy disgustado por sus constantes errores en el primer set, arrojó su raqueta *por el piso* y recibió una advertencia. (Clarín, 17/02/1997).
- Mientras el arquero mendocino andaba *por el suelo*, Alvarez, en la otra área, era un espectador de lujo, ya que en los primeros 45 minutos Godoy Cruz jamás llegó a inquietarlo. (Clarín, 19/05/1997).
- El exceso de oferta visual supera la capacidad física de cualquiera y, sobre todo los más jóvenes, terminan desparramados *por el suelo* en medio de folletos, catálogos y mochilas. (Clarín, 17/02/1997).
- ¿Cuándo vas a dejar la banda? -Y, algún día ya no tendré dientes y mi traste se arrastrará *por el piso*. (Clarín, 17/03/1997).

- Llegamos a la última fecha con el ánimo *por el piso* y perdimos un partido que teníamos ganado. (Clarín, 04/11/2002).
- El equipo de Patricios sumó su novena derrota en el torneo y ahora espera a San Lorenzo con el ánimo *por el piso*. (Clarín, 04/11/2002).
- Este Boca, con Márcico, acotado y cansado, tenía el ingenio *por el suelo*. (Diario La Prensa, 17/05/1992).
- De buen semblante y una buena disposición para el diálogo, el gobernador dio *por el suelo* con una serie de versiones que aseguraban un probable alejamiento del cargo por problemas de salud. (Clarín, 21/02/1979).

Comprobada la exigua utilización de las metáforas en cuestión en documentos periodísticos del CREA, procedimos al análisis de los datos que conforman nuestro *corpus* de estudio.

En primer lugar, observamos la característica tendencia nominalizadora en los encabezados informativos de la prensa escrita. Como mencionamos antes, en un espacio acotado el comunicador indica sucintamente el tema de la noticia, capta la atención del destinatario y lo incita a la lectura. En las metáforas *Los precios por las nubes*, los *sueldos por el piso/suelo*, la elipsis verbal dota de agilidad la comprensión del enunciado, omitiendo el uso del copulativo *estar*. Es posible la reposición del elemento compensatorio que suple al verbo elidido gracias al contexto comunicativo que lo sugiere y proporciona. De hecho, de los 21 títulos examinados en este estudio, 20 responden a una estructura nominal, en tanto que solo uno de ellos contiene el verbo “estar” de manera explícita. En este caso excepcional, podemos observar que el verbo está presente en la primera cláusula, aunque ha sido suprimido en la segunda:

- Los precios están *por las nubes* y los salarios *por el piso* (ANCCOM, 09/11/2021).

En segundo lugar, apreciamos en los titulares una ligera inclinación por enunciar antes lo que es más, abunda y por ende conceptualmente está arriba y luego lo que es menos, escasea y, por tal razón, está abajo, aun cuando el exceso o la carencia a las que aluden las metáforas orientacionales impliquen en todos los casos condiciones desventajosas para el ciudadano común. En este sentido, del análisis se desprende que 12 títulos exponen inicialmente la construcción metafórica *por las nubes* y 9 *por el piso*. Materializan este orden los siguientes datos recopilados:

- El dólar *por las nubes*, el peso *por el piso*: el rap contra Macri que se viralizó (El Cronista, 14/08/2019).

- Día del Padre: ventas *por el suelo* y precios *por las nubes* (MDZ, 18/06/2023).

En tercer lugar, corroboramos que las metáforas utilizadas en los 21 encabezados son reproducidas fielmente por el periodista en el desarrollo de la noticia solo en 4 ocasiones, tratándose 2 de ellas de secuencias textuales de carácter citativo. A este respecto, damos cuenta de datos ejemplificadores relacionados con las dos premisas detalladas:

- Salarios *por el piso* y deuda *por las nubes*

- ◆ El interrogante es cómo lograr mejorar los salarios, que están *por el piso*, en el contexto de una economía condicionada por el pago de la deuda pública, que está *por las nubes*... (El Ancasti, 29/05/2023).

- Los salarios *bajo el piso*, precios *por las nubes*

- ◆ La recordada frase con la que Juan Domingo Perón describía la realidad salarial bajo una dictadura a principios de la década del 70, “los salarios suben por la escalera y los precios por el ascensor”, se ha quedado corta en estos tiempos, por lo que hizo la nueva comparación de una situación en la que los salarios están *bajo el piso*, mientras que los precios están *por las nubes* (Nuevo Diario de Salta, 01/08/2019).

En este último pasaje consideramos pertinente detenernos en un cambio sustancial referido a uno de los elementos constitutivos de la construcción prepositiva con sentido adverbial locativo, proyectada metafóricamente, y su consecuente intensidad semántica motivada por la subjetividad del emisor. A todos los efectos, la metáfora de uso corriente es, como hemos visto, *por el piso/suelo*. No obstante, el discurso pronunciado por el sindicalista -y que el comunicador transcribe literalmente- expresa: *bajo el suelo*.

Recuperando los conceptos gestálticos concernientes a que una variante en las formas puede alterar la connotación de toda una estructura sitagmática, en este caso en particular el cambio de preposición permite intensificar el efecto de sentido que ya de por sí está dado por la metáfora cristalizada: la representación de las remuneraciones que están *por el suelo* -por ser muy bajas, escasas o insuficientes- es superada, rotundamente, si están por debajo de la superficie. Así, la alternancia preposicional del modificador indirecto en el constructo traspasa lo regularmente esperable y alcanza lo hiperbólico, consiguiendo una mayor carga evaluativa de signo negativo de la cualidad metaforizada. (Fernández Colomber y Albelda Marco, 2002)

En cuarto lugar, inquirimos acerca de las entidades abarcadas por las metáforas orientacionales empleadas en noticias económicas que las ubican arriba y/o abajo, o, lo

que es lo mismo, las sitúan *por las nubes* y/o *por el piso/suelo*. El análisis efectuado nos permitió identificar conceptos que incorporan información de manera sintética y simplificada conjugando dominios más teóricos del ámbito económico con nociones de cantidad y verticalidad vinculados con la experiencia corporal.

En ese sentido, y conforme lo hemos consignado anteriormente, a causa de la estrecha conexión que presentan con el sistema cognitivo del individuo, la naturaleza de las metáforas orientacionales se revela favorable cuando procuramos transmitir significados técnicos complejos. A este respecto, comprobamos que las entidades conceptualizadas pueden presentarse en algunos casos de forma más abstracta, mientras que en otros se manifiestan como realidades completamente tangibles porque penetran muy a menudo en situaciones de la vida diaria. Así, los conceptos que podrían resultar más abstrusos, por ser inmateriales (tasas, inflación, riesgo país, bonos, bolsa) y aquellos más llanos, por ser más concretos (remedios, petróleo, alimentos, sueldos), son abordados unos y otros por los titulares de noticias a través de expresiones metaforizadas con el propósito de lograr su inmediata aprehensión.

La siguiente tabla de contenido sintetiza los datos hallados según los parámetros precisados:

ENTIDADES METAFORIZADAS	<i>por las nubes</i>	<i>por el piso/suelo</i>
	precios	salarios/sueldos/haberes
	dólar	peso
	alimentos	economía
	deudas	dólar
	boletas	política
	tasas	bonos
	inflación	tamberos
	petróleo y oro	bolsa
	riesgo país	ventas
remedios	-	

Del registro de los datos sistematizados se desprende que el núcleo nominal de los binomios metafóricos lingüísticos y opuestos que más se replica está conformado por las conceptualizaciones: *precios-sueldos* y *dólar-peso*.

Con respecto al par *precios-sueldos* en todos los títulos los precios están *por las nubes* y los sueldos *por el piso*; lo cual resume sin ambages la diferencia entre las retribuciones insuficientes de los trabajadores y los precios elevados de los productos debido a la devaluación de la moneda.

En lo referente al par *dólar-peso*, y relacionado con el ítem anterior, el peso argentino decididamente está *por el suelo/piso* en todas las realizaciones, mientras que el dólar a

veces está *por las nubes*, a veces *por el piso/suelo*. No obstante, más allá de la tendencia alcista o bajista de la moneda extranjera, en una economía que mantiene una relación *dólardependiente* como la nuestra se trata siempre de un revés para el ciudadano de a pie: el Estado o aumenta las tasas para contener el dólar o encarece el crédito, el valor de los productos importados al ritmo del incremento del dólar, sin solución de continuidad.

Brindamos aquí tres de los datos encontrados que ilustran el desglose descripto:

- Precios *por las nubes* y salarios *por el suelo* (Diario de Cuyo, 22/10/2018).
- Con el dólar *por las nubes* y el sueldo *por el piso*, ¿cuántos años se necesitan para comprar un inmueble? (Infoconstrucción, 20/12/2021).
- El dólar *por el piso*, los precios *por las nubes* y un baño de realidad de Martín Guzmán (Clarín, 06/04/2021).

En quinto y último lugar ponderamos el valor ideológico que detentan las metáforas orientacionales, pues a través de ellas es factible advertir el posicionamiento del comunicador. Verbigracia, podemos advertir esta distinción en las metáforas espaciales: *más es arriba* y *menos es abajo* que subyacen a las siguientes expresiones lingüísticas:

- Los alimentos *por las nubes*, la política *por el piso* (Sitio Andino, 14/04/2022).

En efecto, la información que vehiculiza el titular excede las ideas centrales de los precios alimenticios desmedidos y la política incompetente, ya que también consiente la realización de inferencias pragmáticas atinentes a la clase dirigente, como la percepción de que esta no cumple con las expectativas o exigencias que le conciernen para paliar la reducción de los importes, situación que va en desmedro de los ciudadanos. Similar deducción lógica se desprende del titular:

- Jubilados con haberes *por el suelo* y remedios *por las nubes* (Cuestión Entrerriana, 16/01/2019).

Basándose en hechos fácticos, el periodista informa a los receptores acerca de los escasos ingresos de los inactivos y sus dificultades para afrontar los gastos mensuales de los medicamentos. Aun así, una lectura inferencial del mismo titular pone de manifiesto la precariedad e/o irregularidades de las obras previsionales de un Estado disfuncional.

## Conclusiones

La metáfora conceptual se revela como uno de los mecanismos centrales para comprender la información vehiculizada por las expresiones lingüísticas, en virtud del marco semántico con el que ya cuenta el lector de los titulares *online*.

Los eventos y objetos examinados en los títulos están cimentados sobre una estructura de conocimiento basado en nuestra experiencia. El comunicador se vale de esos estructurados significativos para idear un encabezado nominal -sintético pero contundente- que pone en relación y tensión dos entidades polarizadas, algunas de las cuales están arriba porque “son más” y sus correspondientes se sitúan abajo porque “son menos”. Tales esquematizaciones son representadas espacialmente de esta manera porque así han sido filtradas por la base cultural a la cual pertenecemos. Entonces, sobre ese fondo de conocimiento, el periodista perfila e incorpora una información técnica mediante metáforas para captar la atención de su destinatario, lograr su comprensión y adhesión, expresándose empáticamente, en tono cotidiano. En este punto, destacamos el doble papel de las metáforas: al facilitar el entendimiento cognitivo, también imponen ciertas perspectivas, iluminando y silenciando aspectos particulares de los titulares. Sobre este punto en particular, en el discurso periodístico advertimos el uso recurrente de metáforas como recurso para intensificar o exagerar ciertos datos, lo cual contribuye a la construcción de un posicionamiento ideológico. Expresiones como *por las nubes* no aluden simplemente a un valor alto, sino a uno excesivo o inaccesible, mientras que *por el suelo* no implica solo un nivel bajo, sino uno por debajo de lo aceptable o esperable.

Corroboramos, además, que el uso de las metáforas orientacionales del CREA se corresponden con usos literales o metafóricos (estos últimos relacionados con el desánimo), empleados prevalentemente en contextos deportivos. Por el contrario, en nuestro *corpus* verificamos la utilización proficua de las expresiones *por las nubes* y *por el piso/suelo* para describir los vaivenes económicos que irrumpieron en crisis de mayor o menor envergadura, pero a todas luces perjudiciales para la sociedad en general.

Consideramos que este fenómeno se explica, en gran medida, por el recorte temporal de los textos y sus respectivos contextos: la documentación recopilada del CREA -que abarca desde el año 1975 hasta el 2004, inclusive- omite las profundas dificultades económicas que atravesó el país durante varias crisis, muchas de ellas directamente vinculadas con procesos inflacionarios e hiperinflacionarios. A lo largo de esos veintinueve años, Argentina transitó un gobierno de facto, el retorno a la democracia y la consolidación de un modelo económico de corte liberal. Sin embargo, aún no se evidenciaban los efectos del trance económico-financiero que, según revela el uso creciente y reiterado de metáforas en los titulares periodísticos, comienza a intensificarse

a partir del año 2018. En efecto, explican de manera categórica la complicada realidad económica las recurrentes entidades metaforizadas: *precios* y *sueldos*: los primeros siempre *por las nubes*, los segundos, siempre *por el piso*.

Por último, constatamos en los titulares una modesta predilección por nombrar primero lo que abunda y se sitúa arriba y posteriormente lo que escasea y está abajo. Creemos que ahondar en ello puede ser un disparador para futuras investigaciones en el campo de la Lingüística Cognitiva.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez García, C. (2010). Estudio del lenguaje de especialidad económico: el lenguaje del comercio internacional. *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, 3, 279-290.
- Busquet, A. (2021). El uso de metáforas en el discurso económico: Breve análisis sobre el modo en que las crisis sanitarias permean la información sobre cuestiones económicas. *Bridging Cultures*, (6), 8-93.
- Fernández Colomer, M. J. y Albelda Marco, M. (2002). Metáfora e intensificación, en F. Miret (ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica* (II/1, pp. 3-8). Niemeyer.
- Gibbs, R. (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press.
- Hernández, P. (2023). La Lingüística Cognitiva: principios básicos. Desarrollo del contenido de la Unidad 1. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. [https://drive.google.com/file/d/1RL8oER3FovmvW2nG4DcGjjfX\\_SiX79I/view](https://drive.google.com/file/d/1RL8oER3FovmvW2nG4DcGjjfX_SiX79I/view)
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana* (Trad. C. González Marín). Cátedra. (Obra original publicada en 1986)
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R. (2007). Cognitive Grammar en D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York University Press.
- Luciani, M. (2013). *Patrones léxico-sintácticos en metáforas basadas en nociones de espacio y movimiento* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Miller, G. A. y Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and Perception*. Cambridge University Press.

- Osorio, J. (2004). Elaboración discursiva metafórica y comprensión conceptual. En P. Alarcón, M. Cornejo, C. Muñoz, J. Osorio, E. Rivano y N. Saavedra (Eds.), *Lenguaje y Cognición. Estudios en lingüística cognitiva* (pp. 107-116). Editorial de la Universidad de Concepción.
- Pérez, E. y Montes, M. (2016). Calentar el mercado y enfriar la economía: usos metafóricos de la temperatura. En M. Luciani (comp.), *Estudios en Lingüística Cognitiva*, 169-182. Universidad Nacional del Litoral.
- Real Academia Española. (s.f.). Nube. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de enero de 2023, de <https://dle.rae.es/nube>
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. (10 de enero de 2023). *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>
- Resche, C. (2016). Termes métaphoriques et métaphores constitutives de la théorie dans le domaine de l'économie: de la nécessité d'une veille métaphorique. *Langue française*, 189, 103-117.
- Zonana, V. (2012). Acorralados en el corralito. Análisis de una metáfora del lenguaje económico argentino. En: Müller, G.; Miñones, L.; Barbeito, V. (Comps.). *Estudios De Lingüística Cognitiva* (pp. 315-334). Ediunc.

**Carolina Negritto** es profesora en Lengua y Literatura Italianas y licenciada en italiano. Ha obtenido el título de Magister en Lenguajes e Interculturalidad y actualmente es doctoranda en la carrera de Ciencias del Lenguaje, con mención en Lingüística Aplicada, por la Universidad Nacional de Córdoba. Además, ocupa el cargo de profesora titular concursada en las cátedras: Práctica Gramatical del Italiano, Gramática Italiana II, Lengua Italiana II y de profesora titular adjunta concursada en Lengua Italiana III, todas disciplinas que se dictan en las carreras de grado del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de italiano de la Facultad de Lenguas de la mencionada universidad. Como docente investigadora categorizada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba), sus indagaciones giran en torno al análisis de aspectos lingüísticos en el italiano escrito y hablado.

## Andare a + infinitivo en instructivos culinarios orales en italiano

**Beatriz Blanco**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
beatriz.blanco@unc.edu.ar

**Patricia Deane**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
patricia.deane@unc.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 15/04/2024  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 30/06/2024

### Resumen

En el marco del proyecto “Estudios constructivistas de fenómenos gramaticales en la interacción” (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba), este trabajo analiza el uso de la construcción *andare a + infinitivo* (español: ir a + infinitivo) en instructivos culinarios orales en italiano. El estudio se inscribe en los marcos teóricos de la Gramática de Construcciones, la Teoría de la Gramaticalización y la Gramática Emergente del Discurso (Hopper, 1987), según la cual las estructuras gramaticales surgen del uso discursivo. La perífrasis *andare a + infinitivo* es poco frecuente en el italiano general y escasamente tratada en la gramática tradicional. No obstante, se observa un uso intensivo en contextos culinarios, especialmente con tiempos del presente y futuro del modo indicativo, cuando los cocineros explican procedimientos. Desde una perspectiva cognitiva, en la que cada forma gramatical conlleva un significado específico, indagamos el valor funcional de esta construcción en el cambio lingüístico. El corpus incluye videos del sitio Giallo Zafferano y del programa *È sempre mezzogiorno* (RAI). Se relevaron las ocurrencias de la construcción, se transcribieron y analizaron en relación con el marco teórico. Los resultados muestran que *andare a + infinitivo* organiza la temporalidad del discurso instructivo: marca inminencia, acciones presentes o secuencias procesuales. En algunos casos, funciona como estrategia pragmática para evitar silencios durante la enunciación. Se concluye que esta construcción constituye un recurso característico del registro culinario oral del italiano contemporáneo.

**Palabras clave:** gramática de construcciones, *andare a + infinitivo*, italiano oral, instructivos culinarios, secuencias temporales

### *Andare a + Infinitiv in mündlichen Kochanleitungen auf Italienisch*

#### Abstrakt

Im Rahmen des Projekts „Konstruktivistische Studien zu grammatikalischen Phänomenen in der Interaktion“ (Sprachenfakultät, Nationale Universität Córdoba) analysiert diese Arbeit die Verwendung der Konstruktion *andare a + Infinitiv* in mündlichen Kochanleitungen auf Italienisch. Die Studie basiert auf den theoretischen Rahmenbedingungen der Konstruktionsgrammatik, der Grammatikalisierungstheorie und der Emergenten Diskursgrammatik (Hopper, 1987), wonach grammatikalische Strukturen aus dem diskursiven Gebrauch entstehen. Die Periphrase *andare a + Infinitiv* ist im allgemeinen Italienischen selten und wird in der traditionellen Grammatik kaum behandelt. Dennoch wird sie in kulinarischen Kontexten intensiv verwendet, insbesondere in der Gegenwarts- und Zukunftsform des Indikativs, wenn Köche Kochverfahren erklären. Aus einer kognitiven Perspektive, in der jede grammatikalische Form eine bestimmte Bedeutung hat, untersuchen wir den funktionalen Wert dieser Konstruktion im sprachlichen Wandel. Der Korpus umfasst Videos von der Website Giallo Zafferano und aus der Sendung *È sempre mezzogiorno* (RAI). Die Vorkommen der Konstruktion wurden erfasst, transkribiert und im Zusammenhang mit dem theoretischen Rahmen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass *andare a + Infinitiv* die Zeitlichkeit des instruktiven Diskurses organisiert: Es markiert Unmittelbarkeit, gegenwärtige Handlungen oder Prozessabläufe. In einigen Fällen fungiert es als pragmatische Strategie, um Schweigen während der Äußerung zu vermeiden. Es wird der Schluss gezogen, dass diese Konstruktion ein charakteristisches Mittel des mündlichen kulinarischen Registers des zeitgenössischen Italienischen darstellt.

**Schlüsselwörter:** Konstruktionsgrammatik, *andare a + Infinitiv*, mündliches Italienisch, Kochanleitungen, zeitliche Abläufe

## **Andare à (Aller à) +infinitif dans les instructions culinaires orales en italien**

### **Résumé**

Dans le cadre du projet “Études constructivistes des phénomènes grammaticaux dans l’interaction” (Faculté de Langues, Université Nationale de Córdoba), cet article analyse l’usage de la construction *andare a* + infinitif (français : aller à + infinitif) dans les instructions culinaires orales en italien. L’étude s’inscrit dans les cadres théoriques de la Grammaire de Constructions, de la Théorie de la Grammaticalisation et de la Grammaire Émergente du Discours (Hopper, 1987), selon laquelle les structures grammaticales émergent de l’usage discursif. La périphrase *andare a* + infinitif est peu fréquente en italien général et rarement traitée par la grammaire traditionnelle. Néanmoins, on en observe un usage intensif dans les contextes culinaires, en particulier aux temps présent et futur du mode indicatif, lorsque les cuisiniers expliquent des procédures. D’une perspective cognitive, où chaque forme grammaticale véhicule une signification spécifique, nous examinons la valeur fonctionnelle de cette construction dans le changement linguistique. Le corpus comprend des vidéos du site *Giallo Zafferano* et de l’émission *È sempre mezzogiorno* (RAI). Les occurrences de la construction ont été relevées, transcrites et analysées en relation avec le cadre théorique. Les résultats montrent que *andare a* + infinitif organise la temporalité du discours instructif : il marque l’imminence, les actions présentes ou les séquences processuelles. Dans certains cas, il fonctionne également comme stratégie pragmatique pour éviter les silences au cours de l’énonciation. L’étude conclut que cette construction constitue une ressource caractéristique du registre culinaire oral de l’italien contemporain.

**Mots-clés** : grammaire de constructions, *andare a* + infinitif, italien oral, instructions culinaires, séquences temporelles.

### **Andare a + infinitives in oral Italian cooking instructions**

#### **Abstract**

Within the framework of the project “Constructivist Studies of Grammatical Phenomena in Interaction” (School of Languages, National University of Córdoba), this paper examines the use of the construction *andare a* + infinitive (literally “to be going to + infinitive”) in oral Italian cooking instructions. The study is grounded in the theoretical frameworks of Construction Grammar, Grammaticalization Theory, and Emergent Grammar (Hopper, 1987), according to which grammatical structures emerge from discursive

use. The periphrasis *andare a* + infinitive is relatively uncommon in general Italian and has received little attention in traditional grammar. However, an intensive use is observed in culinary contexts, especially with the present and future tenses of the indicative mood, when cooks explain procedures. We explore the functional value of this construction in language change from a cognitive perspective, in which each grammatical form carries a specific meaning. The corpus of study includes videos from the website *Giallo Zafferano* and the television program *È sempre mezzogiorno* (RAI). Instances of the construction were collected, transcribed, and analyzed in relation to the theoretical framework. The results show that *andare a* + infinitive organizes the temporality of instructional discourse: it marks imminence, present actions, or processual sequences. In some cases, it also serves as a pragmatic strategy to avoid pauses during speech production. The study concludes that this construction is a distinctive resource of contemporary oral culinary discourse.

**Keywords:** Construction Grammar, *andare a* + infinitive, spoken Italian, cooking instructions, temporal sequences

### **Andare a + infinito nelle istruzioni culinarie orali in italiano**

#### **Riassunto**

Nell’ambito del progetto “Studi costruttivisti di fenomeni grammaticali nell’interazione” (Facoltà di Lingue, Università Nazionale di Córdoba), questo lavoro analizza l’uso della costruzione *andare a* + infinito negli istruzioni culinarie orali in italiano. Lo studio si colloca nei quadri teorici della Grammatica delle Costruzioni, della Teoria della Grammaticalizzazione e della Grammatica Emergente del Discorso (Hopper, 1987), secondo cui le strutture grammaticali emergono dall’uso discorsivo. La perifrasi *andare a* + infinito è poco frequente nell’italiano generale ed è scarsamente trattata dalla grammatica tradizionale. Tuttavia, si osserva un uso intensivo in contesti culinari, soprattutto con i tempi presente e futuro dell’indicativo, quando i cuochi spiegano le procedure nella preparazione di un piatto. Da una prospettiva cognitiva, in cui ogni forma grammaticale implica un significato specifico, indaghiamo il valore funzionale di questa costruzione nel cambiamento linguistico. Il corpus comprende video del sito *Giallo Zafferano* e del programma *È sempre mezzogiorno* (RAI). Sono state rilevate le occorrenze della costruzione, trascritte e analizzate in relazione al quadro teorico.

I risultati mostrano che *andare a* + infinito organizza la temporalità del discorso istruttivo:

segnala imminenza, azioni presenti o sequenze processuali. In alcuni casi, funziona come estrategia pragmática per evitare silenzi nell'enunciazione. Si conclude che questa costruzione si costituisce como una risorsa característica del registro culinario orale dell'italiano contemporaneo.

**Parole chiave:** gramática delle costruzioni, *andare a* + infinito, italiano orale, istruzioni culinarie, sequenze temporal

### **Andare a + infinitivo em instruções orais de culinária em italiano**

#### **Resumo**

No âmbito do projeto “Estudos Construtivistas de Fenômenos Gramaticais em Interação” (Faculdade de Línguas, Universidade Nacional de Córdoba), este trabalho analisa o uso da construção *andare a* + infinitivo (em português: *ir a* + infinitivo) em instruções culinárias orais em italiano. O estudo situa-se nos marcos teóricos da Gramática de Construções, da Teoria da Gramaticalização e da Gramática Emergente do Discurso (Hopper, 1987), segundo a qual as estruturas gramaticais surgem do uso discursivo. A perífrase *\*andare*

*a*\* + infinitivo é pouco frequente no italiano geral e raramente abordada na gramática tradicional. No entanto, observa-se um uso intensivo em contextos culinários, especialmente com os tempos presente e futuro do modo indicativo, quando os cozinheiros explicam procedimentos. De uma perspectiva cognitiva, na qual cada forma gramatical carrega um significado específico, investigamos o valor funcional dessa construção na mudança linguística. O corpus inclui vídeos do site Giallo Zafferano e do programa *È sempre mezzogiorno* (RAI). As ocorrências da construção foram coletadas, transcritas e analisadas em relação ao referencial teórico. Os resultados mostram que *andare a* + infinitivo organiza a temporalidade do discurso instrutivo: marca iminência, ações presentes ou sequências processuais. Em alguns casos, funciona como estratégia pragmática para evitar silêncios durante a enunciação. Conclui-se que essa construção constitui um recurso característico do registro culinario oral do italiano contemporâneo.

**Palavras-chave:** gramática de construções, *andare a* + infinitivo, italiano oral, instruções culinárias, sequências temporais

## **Introducción**

En los programas televisivos y videos italianos dedicados a la cocina, cuando los cocineros describen y narran los distintos procedimientos para la elaboración de una receta, emplean frecuentemente, junto con el uso de formas verbales en presente y futuro del modo indicativo, la perífrasis *andare a + infinitivo* (en español: *ir a + infinitivo*). El verbo *andare* (ir) en italiano indica movimiento, traslación en el espacio, la perífrasis que se construye a partir de dicho verbo con la preposición *a* + el verbo en modo infinitivo presenta una frecuencia de uso baja en el italiano cotidiano, tanto oral como escrito. Además, en las gramáticas italianas esta perífrasis es poco explorada en comparación con otras construcciones que presentan el verbo *andare* en combinación con el gerundio y con el participio pasado.

La construcción italiana *andare a + infinitivo* presenta paralelismos con perífrasis similares de otras lenguas, como el inglés (*to be going to*), el francés (*aller à*) y el español (*ir a*). Todas ellas comparten la idea de movimiento orientado hacia una acción futura, aunque difieren en su grado de gramaticalización y en los valores que desarrollan en cada lengua. En el español actual, la perífrasis *ir a + infinitivo* se emplea principalmente con valor temporal para expresar acciones futuras y, en muchas variedades, alterna con el futuro simple o incluso lo sustituye en el uso cotidiano. En italiano, en cambio, la construcción

equivalente *andare a* + infinitivo cumple funciones diferentes y, como se mencionó en el párrafo anterior, no se utiliza de manera generalizada con sentido de futuro. Esta breve referencia contrastiva permite situar el fenómeno en el marco del sistema de dos lenguas estrechamente emparentadas, el italiano y el español. No obstante, cabe aclarar que el presente trabajo no tiene por objetivo un estudio contrastivo, sino el análisis de los usos de la construcción *andare a* + infinitivo en instructivos culinarios orales en italiano.

En este marco, y en el contexto del proyecto de investigación “*Estudios constructivistas de fenómenos gramaticales en la interacción: construcciones con verbos soporte y construcciones contrafactuales*” de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, el presente trabajo se propone analizar el uso de la perífrasis *andare a* + infinitivo en el italiano oral, específicamente en el contexto de recetas de cocina, con el objetivo de examinar los distintos valores temporales, aspectuales, modales y pragmáticos que esta construcción puede asumir, así como reflexionar sobre los posibles procesos de gramaticalización que podrían estar implicados en su empleo.

Desde la perspectiva de la gramática emergente, el uso reiterado de la construcción *andare a* + infinitivo en instructivos culinarios orales nos permite observar cómo una forma periférica dentro de la norma del italiano puede emerger, estabilizarse y adquirir funciones específicas en un contexto discursivo determinado. La frecuencia de aparición, su papel en la organización secuencial del discurso y la posible desemantización del verbo *andare* constituyen indicios de un proceso de gramaticalización vinculado a las prácticas comunicativas propias del género.

Desde el enfoque de la teoría de la gramaticalización pretendemos determinar si el verbo *andare* conserva en estas construcciones su significado pleno de movimiento o si se observa una desemantización adquiriendo el rol de soporte. En este marco, será posible explorar si la perífrasis ha experimentado un proceso de gramaticalización particular en el contexto de los instructivos culinarios. Asimismo, procuramos indagar si *andare a* + infinitivo puede adquirir funciones discursivas, por ejemplo, como estrategia pragmática para evitar silencios o mantener la fluidez durante la exposición oral de la receta.

Por último, desde la perspectiva de la gramática de construcciones, buscamos explorar cómo la forma *andare a* + infinitivo puede expresar distintos significados relacionados con el valor temporal de futuro y cómo su alternancia con otras formas verbales, refleja la manera en que nuestra mente organiza las secuencias temporales en este tipo de discurso específico.

El corpus analizado está compuesto por videos del sitio web de cocina *Giallo Zafferano* y del programa televisivo *È sempre mezzogiorno* emitido por el canal público italiano Rai.

En primer lugar, identificamos los casos de uso de *andare a + infinitivo* en los diferentes videos, en segundo lugar, procedimos a la transcripción del contenido hablado, reconociendo y aislando las construcciones para su posterior análisis en relación con el marco teórico adoptado.

Los resultados del análisis expuesto en este trabajo permiten identificar el modo en el cual la construcción *andare a + infinitivo* contribuye a la organización de las secuencias temporales en las recetas de cocina: ya sea para indicar una acción inminente, el desarrollo de una acción en curso o la sucesión de pasos en la preparación de un plato. Además, se pretende constatar si en ocasiones esta construcción carece de un valor semántico pleno y se presenta como un recurso pragmático del cocinero para evitar los silencios durante la elaboración de la receta.

### **La perífrasis *andare a + infinitivo***

Podemos establecer un paralelismo entre la perífrasis italiana *andare a + infinitivo* con construcciones similares en otras lenguas como el inglés (*to be going to + infinitivo*), el francés (*aller à + infinitivo*) y el español (*ir a + infinitivo*). En todas ellas, la construcción comparte la metáfora conceptual del movimiento hacia una acción futura, expresa fundamentalmente valor temporal de futuro, aunque cada idioma presenta particularidades y diferentes grados de gramaticalización.

En el caso del español, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE & ASALE, 2009) describe la perífrasis *ir a + infinitivo* como una construcción de amplio uso en el español contemporáneo, caracterizada por una marcada dimensión temporal. Su valor principal es el prospectivo: expresa posterioridad respecto al momento del habla y compite con el futuro simple, especialmente cuando el evento se percibe como inminente. Además, puede adquirir matices discursivos (como por ejemplo el anuncio, la advertencia o la intención) y, en ciertos contextos, posee usos retóricos que carecen de contenido temporal prospectivo o de inminencia.

Kornfeld (2020) señala que “*ir a + infinitivo* exhibe un valor básicamente temporal, de futuro [...]. En las variedades americanas [...] constituye actualmente el modo no marcado de expresar en la oralidad el tiempo futuro, ya que el futuro simple [...] está limitado a registros escritos o formales” (p. 11).

A diferencia del español y de las otras lenguas mencionadas, el uso de *andare a + infinitivo* con valor de futuro no es frecuente ni generalizado en el italiano oral, limitándose a registros, contextos o géneros discursivos específicos como los instructivos culinarios. Como lo anticipamos en la introducción, esta breve referencia contrastiva con otras

lenguas y con el español en particular se incluye únicamente con fines explicativos y de contextualización tipológica, el presente trabajo no tiene como objetivo realizar un estudio contrastivo entre ambas lenguas, sino analizar el comportamiento de la perífrasis *andare a + infinitivo* en el italiano oral contemporáneo de los instructivos culinarios.

La gramática normativa italiana tradicionalmente no ha dedicado mucha atención a esta construcción perifrástica. El lingüista Serianni (2003), por ejemplo, omite esta construcción, pero presenta el verbo *andare* en combinación con el participio pasado como auxiliar en lugar del verbo *essere* (ser) para las formas pasivas (pp. 272-273), o junto con el gerundio para designar el aspecto progresivo en el desarrollo de una acción (p. 280). El mismo lingüista, en una intervención en el periódico n. 24 perteneciente a La Accademia della Crusca<sup>6</sup>, con respecto al uso de la perífrasis *andare a + infinitivo*, expresa que esta construcción está desconectada de la idea de futuro inminente dado que en ella el verbo *andare* se utiliza para indicar movimiento y que expresiones tales como *andiamo a mangiare, andiamo a dormire o andiamo a divertirci* (traducción: vamos a comer, vamos a dormir o vamos a divertirnos) sugieren la idea del desplazamiento de un lugar al otro con la finalidad de realizar una determinada acción que no está necesariamente situada en el futuro inmediato.

La Accademia della Crusca reconoce que en estos últimos tiempos la perífrasis verbal *andare a + infinitivo* es muy utilizada en el ámbito culinario. Explica que se trata de una construcción compuesta por el verbo soporte *andare*, una preposición *a* y un verbo infinitivo que lleva la carga semántica. Observa que el verbo soporte se presenta conjugado casi siempre en la primera persona tanto del singular como del plural. Asimismo, sostiene que la perífrasis sustituye en gran medida al uso de los verbos del presente del indicativo sin una razón clara, aunque los estudiosos de la institución lingüística sostienen que la construcción podría ayudar a llenar los silencios que se generan durante el proceso de preparación de una receta. La Accademia también plantea la hipótesis de un posible préstamo del francés, difundido en las últimas décadas por chefs en televisión y redes sociales. Enfatiza que en italiano no expresa futuro inmediato como en francés o español, ya que existen otras construcciones para ese fin tales como *stare per, essere in procinto di*, etc. (traducción: estar por, estar a punto de). Los estudiosos de la Accademia della Crusca no ofrecen una explicación exhaustiva sobre la difusión de esta construcción en el ámbito gastronómico. Señalan, sin embargo, la posible influencia del francés, ya que muchos chefs formados en Francia la emplean para

---

<sup>6</sup> La Accademia della Crusca es una institución que recoge estudios científicos de expertos de lingüística y de filología italiana.

expresar una acción proyectada hacia el futuro. Concluyen que podría tratarse de una jerga profesional, percibida dentro del sector como más adecuada y elegante.

Estudios como el de Amenta y Strudsholm (2002) sostienen que la construcción *andare a + infinitivo* ya se utilizaba en textos del italiano antiguo. Las estudiosas llevaron a cabo un trabajo en el que examinaron las características sintácticas y semánticas de la construcción *andare a + infinitivo*, sus variaciones sincrónicas y diacrónicas prestando especial atención a la gramaticalización del verbo *andare* en la función de auxiliar. Para este estudio utilizaron un corpus compuesto por textos en siciliano antiguo e italiano antiguo de los siglos XIV y XV y textos en italiano contemporáneo pertenecientes a la variedad del siciliano regional y a la del norte de Italia. En este trabajo las investigadoras distinguen en los textos estudiados dos funciones de la construcción *andare a + infinitivo*: una con valor de finalidad y otra con significado de futuro inminente, esta última utilizada en el italiano antiguo por influencia del francés. Asimismo, analizan la gramaticalización como auxiliar del verbo *andare* y concluyen que en el italiano existe a la vez un uso lexical y un uso gramatical de dicho verbo cuando se une a un verbo infinitivo y distinguen construcciones que se diferencian notablemente en donde *andare* mantiene su significado lexical y otras en las que *andare*, en perífrasis perfectiva o resolutive, a diferencia de otras lenguas romances, no es una expresión de futuro inmediato.

Algunos diccionarios italianos online consultados, como por ejemplo el *Dizionario Italiano Sabatini Coletti* (RCS MediaGroup, s.f.), incluyen la construcción de *andare* unido al participio pasado típico de la voz pasiva en italiano y junto con el gerundio. Sin embargo, en el *Diccionario Internazionale De Mauro* (s.f.) se presenta la acepción de esta construcción con valor de futuro: “seguido da a e da un infinito, con valore fraseologico: *la penna è andata a finire per terra, andare a bocciare* | stare per, essere sul punto di: *lo spettacolo va a cominciare*”. (Traducción: “seguido de a y de un infinitivo, con valor fraseológico: *la pluma se fue a caer al suelo, ir a reprobar* | estar por, estar a punto de: *el espectáculo está por comenzar*”). Igualmente, según el *Vocabolario Treccani online* perteneciente al *Istituto dell'Enciclopedia Italiana* (s.f.), la perífrasis *andare a + infinitivo* significa:

Seguito dalla prep. a e un infinito, essere in procinto di, stare per: *gli sta peggio quel malato e pare che vada a morire* (Fucini); tranne rari casi, nei quali (come nell'es. ora dato) ha accezioni di tono particolare, è un francesismo, a lungo censurato e sconsigliato, oggi molto comune (così, per es.: *il passo che ora vado a leggervi*, per il più semplice «che ora vi leggerò»; *lo spettacolo va a incominciare*, per «sta per cominciare»). (Traducción: “Seguido de la prep. a y de un infinitivo, [significa] estar a punto de, estar por: *gli sta peggio quel malato e pare che vada a morire* (Fucini) [ese enfermo está pero y parece que va a morir]; salvo en raros casos, en los cuales -

como en el ejemplo recién citado - tiene matices de tono particular, se trata de un galicismo, durante mucho tiempo censurado y desaconsejado, pero hoy muy común (así, por ejemplo: *il passo che ora vado a leggervi* (el pasaje que ahora voy a leerles), en lugar del más simple «*che ora vi leggerò*» (que ahora les leeré); *lo spettacolo va a incominciare* (el espectáculo va a comenzar), en lugar de «*sta per cominciare*» (está por comenzar).

Estos diccionarios mencionan la construcción con valor de futuro y, el último en particular, la califica como un galicismo de uso restringido o estilísticamente marcado, similar a expresiones tales como *essere in procinto di* o *stare per* (traducción: estar a punto de, estar por) que hoy es de uso común en registros orales para expresar inminencia o futuro próximo.

Este cambio en la percepción de la construcción, de marginal a común en ciertos contextos, es relevante para el estudio, ya que la frecuencia de *andare a + infinitivo* en instructivos orales culinarios podría reflejar esta evolución pragmática y discursiva.

En conclusión, los estudios lingüísticos, las fuentes lexicográficas y las observaciones de la Accademia della Crusca coinciden en mostrar que *andare a + infinitivo* es una construcción históricamente documentada, marcada por influencias externas y por procesos de gramaticalización parciales, que en la actualidad encuentra un espacio de uso característico en el ámbito culinario. Su evolución, desde un uso marginal hasta una frecuencia significativa en ciertos géneros discursivos, refleja la tensión entre norma, cambio lingüístico y práctica comunicativa, y abre el camino para indagar en su papel específico dentro de los instructivos culinarios orales.

### **Marco teórico**

Como se expuso en la introducción, en este trabajo nos proponemos analizar el uso de la perífrasis *andare a + infinitivo* en el italiano oral en el contexto de recetas de cocina, con el objetivo de examinar los diversos valores temporales, aspectuales, modales y pragmáticos que esta construcción puede asumir, así como reflexionar sobre los procesos de gramaticalización que podrían estar involucrados en su uso. Para abordar este objeto de estudio, es importante partir de la concepción de *gramática emergente* propuesta por Hopper (1987), que entiende la lengua no como un sistema fijo y acabado, sino como una práctica en constante construcción y cambio. Desde esta perspectiva, la gramática se configura a partir de los usos concretos en la interacción y se encuentra atravesada por procesos dinámicos de fijación, variación y renovación. Esta visión resulta especialmente pertinente para abordar la perífrasis *andare a + infinitivo* en el italiano contemporáneo, cuya presencia en instructivos culinarios orales refleja tanto una función discursiva específica como posibles procesos de gramaticalización. Considerar la lengua como un

sistema emergente permite, así, situar esta construcción en un continuum de usos en el que conviven valores léxicos y gramaticales y comprender su expansión en un determinado género como parte de los mecanismos de cambio lingüístico en curso.

Desde la perspectiva teórica de la gramática de construcciones es relevante el concepto expuesto por Garachana Camarero (2019) quien presenta la definición de construcción gramatical de Goldberg (1995; 2006) como “la unión de una forma y un significado” (Garachana Camarero, 2019, p.120). De esta manera, el concepto se emplea en un sentido amplio puesto que incluye cualquier combinación verbal que aunque no reúna los requisitos exigidos por la gramática tradicional, puede constituir una perífrasis verbal con un funcionamiento fijo en la lengua y un significado que no se reduce a la suma de sus partes.

Asimismo, es relevante para el presente trabajo el concepto de gramaticalización. Según Hopper y Traugott (2003) por “gramaticalización se refiere a la parte del estudio del cambio lingüístico que se ocupa de cuestiones como el modo en que los elementos léxicos y las construcciones pasan a desempeñar funciones gramaticales en determinados contextos lingüísticos o el modo en que los elementos gramaticales desarrollan nuevas funciones gramaticales” (Hernández, 2023, p. 2). La gramaticalización estudia la manera en la que una unidad léxica - como lo es el verbo *andare* en la construcción objeto de análisis del presente trabajo - adquiere estatus gramatical. Bajo esta óptica se explorará la función del verbo *andare* dentro de la perífrasis verbal y, en un sentido más amplio, de la construcción en su conjunto, con el fin de analizar el valor semántico y pragmático en el contexto de las recetas de cocina en italiano oral.

Es importante también para el presente estudio la perspectiva de la gramaticalización primaria tal como la retoma Garachana Camarero (2015). Esta estudiosa, tomando el concepto de Traugott (2002), define la gramaticalización primaria como “un tipo de cambio prototípicamente gradual que sigue caminos que conducen del plano léxico al gramatical” (Garachana Camarero, 2015, p. 5), en este caso *andare* con el significado de movimiento para pasar a adquirir función de auxiliar dentro de la perífrasis.

En conjunto, los enfoques de gramática emergente, gramática de construcciones y gramaticalización ofrecen un marco sólido para analizar la perífrasis *andare a + infinitivo* en instructivos culinarios orales en italiano. Estos enfoques permiten situar la construcción en un continuo entre uso léxico y función gramatical, comprender sus valores semánticos, aspectuales y pragmáticos, y observar cómo procesos de cambio lingüístico gradual influyen en su consolidación y expansión en contextos discursivos específicos. Así, el presente estudio se apoya en estas perspectivas para examinar tanto las características

de la construcción como los mecanismos que subyacen a su empleo en un género particular del italiano oral contemporáneo.

## **Metodología**

El corpus analizado consta de cuatro videos en donde se presentan las recetas de cuatro platos diferentes. Dos de los videos pertenecen al sitio de internet italiano dedicado a la cocina *Giallo zafferano* y dos al programa televisivo *È sempre mezzogiorno* emitido diariamente por el canal público italiano Rai. En los dos primeros videos los cocineros, de manera individual, narran, describen y explican el procedimiento para preparar dos platos diferentes. En las dos filmaciones pertenecientes al programa de la Rai existe una interacción entre la conductora del programa, una nutricionista, un invitado y los chefs quienes, a medida que elaboran los platos, describen los pasos de las recetas y los explican a la audiencia, a los participantes presentes y a la conductora que hace comentarios y preguntas, estableciéndose un diálogo entre ella y los cocineros.

Es necesario aclarar que los textos seleccionados son orales y en ellos se alternan las secuencias en donde los cocineros imparten instrucciones y aquellas en donde los chefs describen los pasos que ejecutan o se disponen a ejecutar en la elaboración de la receta. El uso de la construcción objeto del presente análisis se muestra en estas últimas secuencias.

Asimismo, es importante resaltar que la construcción *andare a + infinitivo* presenta una alta frecuencia de uso en el italiano oral empleado en las recetas de cocina y es por este motivo que se considera que el corpus analizado, si bien se reduce a cuatro recetas, es suficiente y representativo para observar y explorar el fenómeno objeto de análisis del presente estudio.

Con los cuatro videos se realizó una primera visión para detectar el uso por parte de los cocineros de la construcción *andare a + infinitivo*. En un segundo momento, se procedió a la transcripción del contenido hablado en los videos con el fin de facilitar la identificación e individualización de las secuencias narrativas y descriptivas dentro de las recetas e identificar las construcciones *andare a + infinitivo* para, en un último momento, proceder al análisis e intentar explicar el fenómeno estudiado en relación al marco teórico expuesto en el apartado anterior.

## **Análisis de datos**

Como se dijo anteriormente, en el corpus analizado, la construcción *andare a + infinitivo* es utilizada por los cocineros con una altísima frecuencia y acompaña siempre la descripción de los procedimientos en la elaboración de los platos.

En la construcción, el verbo *andare* se presenta siempre en primera persona singular y en plural en el tiempo presente del modo indicativo. Solo en una oportunidad se registra su uso en futuro (ejemplo 1) y en otra en pasado (ejemplo 2):

(1)“Questo è un buon momento per tagliare, dividere l’impasto. Siccome questa è una dose per due focacce, *andrò a dividerlo*, cinquecento grammi. Perfetto!” (Este es un buen momento para cortar, dividir la masa. Como esta alcanza para dos focaccias, la iré a dividir: quinientos gramos. ¡Perfecto!)

(2)“Qui abbiamo il salmone, l’abbiamo chiaramente già pulito, con le pinzette siamo andati *a togliere* tutte le lische”. (Aquí tenemos el salmón; obviamente ya lo hemos limpiado. Con una pinza, fuimos a quitar todas las espinas).

En los ejemplos analizados, nos preguntamos cuál es el aporte específico de la construcción *andare a + infinitivo*. Desde la perspectiva del enfoque cognitivo —según la cual no existe variación libre, ya que a cada forma le corresponde un significado propio y particular—, la elección de la forma perifrástica frente a la forma flexiva o sintética de los verbos que llevan la carga semántica principal no puede considerarse neutra ni intercambiable. Aunque a primera vista no se advierta una diferencia pragmático-semántica evidente —dado que las expresiones podrían ser reemplazadas por formas en futuro simple (*dividerò* - dividiré - en lugar de *andrò a dividere* - iré a dividir) o en pasado (*abbiamo tolto* - quitamos - en vez de *siamo andati a togliere* - fuimos a quitar), sin que ello implique una alteración sustancial del significado —, desde la óptica cognitiva esta elección podría estar motivada por factores discursivos, estilísticos o contextuales. En ambos casos, el verbo *andare* pierde su sentido literal de movimiento y funciona como verbo soporte. Su inclusión, no obstante, puede aportar matices de inmediatez, dinamismo o mayor cercanía temporal, lo que resulta coherente con el registro oral e instructivo en el que se insertan los ejemplos. Así, el uso de la perífrasis en los ejemplos 1 y 2 podría responder no a una necesidad gramatical, sino a una elección estilística significativa por parte de los hablantes.

Dentro de los usos analizados podemos distinguir también aquellos en donde el verbo *andare* conserva su significado de movimiento, de dirigirse a un lugar con el fin de hacer algo. En este caso el soporte en video ayuda a completar el sentido, puesto que la acción que describe el cocinero está acompañada por su movimiento corporal, como sucede en uno de los videos en donde el chef enuncia: (3) *Io vado a prendere* la vellutata (traducción: yo voy a buscar la crema (de verduras)) y se dirige hacia un extremo de la mesada y realiza la acción expresada por el segundo verbo *prendere* (tomar) para buscar la salsa. Lo mismo sucede en: (4) allora che facciamo? Lo mettiamo dentro e *andiamo a tirarlo fuori* (traducción: Entonces, ¿qué hacemos? Lo ponemos adentro y vamos a sacarlo)

cuando el cocinero lleva la preparación al horno. También en otro video, el chef se dirige hacia el horno con la preparación lista para ser cocinada mientras dice: (5) *li andiamo a mettere in forno a 180 gradi per 20 minuti* (traducción: los vamos a poner en el horno a 180 grados durante 20 minutos.). En estos ejemplos la construcción también estaría atravesada por la idea de futuro debido a que no hay solamente un avance en el espacio, sino también en el tiempo. A partir de estos ejemplos se podría inferir que el verbo *andare* cumpliría una doble función: como expresión del movimiento en el espacio conservando su significado original, pero a la vez como auxiliar de las acciones *prendere* (tomar) y *mettere* (poner) expresando un futuro inmediato. Existe un solapamiento de ambos significados.

Otro caso que se puede evidenciar es el de la utilización de la perífrasis *andare a + infinitivo* que se alterna con el uso del tiempo presente del indicativo para describir los pasos que se siguen en la elaboración de la receta como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

(6) “Occupiamoci del ripieno, quindi in una grande ciotola *vado a mettere* il formaggio spalmabile e ci *incorporiamo* lo zucchero, dentro con la panna acida e adesso le uova che ho già rotto e *vado a sbattere* leggermente con una forchetta”. (Ocupémonos del relleno, entonces en un bol grande voy a poner el queso untado y le incorporamos el azúcar. Agregamos la crema agria y ahora los huevos, que ya he roto y que voy a batir ligeramente con un tenedor).

(7) “Sfumiamo il vino bianco e *andiamo a mettere* il nostro mazzetto aromatico in questo modo e *andiamo a coprire* con del brodo di carne”. (Echamos el vino blanco y vamos a poner nuestro ramillete de hierbas de esta manera, y luego vamos a cubrir con caldo de carne).

Al igual que en los ejemplos anteriores en donde la imagen ayuda a completar el sentido, en los ejemplos (6) y (7), los cocineros ejecutan las actividades a medida que las enuncian y alternan el uso del presente indicativo y de la perífrasis verbal para enumerar las acciones sin un motivo aparente. Además, la presencia de la conjunción *e* (y) completa la idea de sumar acciones en la realización de la receta.

En relación con la alternancia de usos de los tiempos verbales, otro aspecto que se puede destacar en la descripción del procedimiento para la preparación de una comida es la idea de una sucesión de pasos que tienen un orden en su ejecución. En el ejemplo (8), el chef usa la construcción *andare a mettere* (ir a poner) con valor de presente con el fin de describir la acción que está realizando en ese preciso momento, la segunda perífrasis

*andiamo a prendere* (vamos a tomar) da la idea de futuro porque se trata de una acción que se realizará en un futuro inminente y, por último, *andiamo a montare* (vamos a armar) expresa un futuro próximo, no tan inmediato respecto al paso realizado con anterioridad (*andiamo a prendere*). De esta manera, hay tres acciones en orden de sucesión. Junto con las perífrasis, la presencia del adverbio de tiempo *poi* (luego) contribuye – y refuerza – la idea de una secuencia temporal con un orden de acciones determinado:

(8) “E *andiamo a mettere* lo strato di pasta, poi *andiamo a prendere* i nostri carciofi, il ragù e *andiamo a montare* la nostra lasagna”. (Y vamos a poner la capa de pasta, luego vamos a tomar los alcauciles, la salsa boloñesa y vamos a armar nuestra lasaña).

Lo mismo sucede en el ejemplo (9) donde también se encuentra el adverbio *poi* (luego):

(9) “*Andiamo a spezzettare* un po’ di maggiorana che poi le erbe le *andiamo a utilizzare* invece per il salmone”. (Vamos a desmenuzar un poco de mejorana, que luego vamos a utilizar para el salmón).

En algunas ocasiones la idea de futuro es clara:

(10) “adesso *andiamo a effettuare* una piega a tre. Uno, due e tre. Eccola qua”. (Ahora vamos a hacer un pliegue en tres. Uno, dos y tres. Aquí está).

(11) “adesso invece *andiamo a terminare* il salmone”. (Ahora, en cambio, vamos a terminar el salmón).

(12) “*andiamo a impiattare* il nostro salmone, qui abbiamo lo sformatino qui abbiamo il salmone e terminiamo”. (Vamos a emplatar nuestro salmón, aquí tenemos el molde, aquí tenemos el salmón y terminamos).

En los ejemplos (10) y (11) la idea de futuro se ve reforzada por el adverbio temporal *adesso* (cuya traducción es ahora, enseguida) y expresa la idea del presente, pero también la idea de futuro inmediato. Dicho adverbio antecede la construcción *andare a + infinitivo*. En el ejemplo (12) la construcción por sí sola expresa la noción de futuro sin la presencia del adverbio temporal.

Son muy frecuentes los casos en los que los cocineros usan la forma perifrástica en el mismo momento en que se está ejecutando una acción que requiere de un cierto tiempo de realización como por ejemplo en:

(13) “e adesso le uova che ho già rotto e *vado a sbattere* leggermente con una forchetta”. (Y ahora los huevos que ya rompí y voy a batir ligeramente con un tenedor).

(14) “ultimo ingrediente: amido di mais che *vado a setacciare*”. (Último ingrediente: almidón de maíz que voy a tamizar).

(15) “prendiamo dei carciofi e li *andiamo a tagliare* molto sottilmente”. (Tomamos los alcauciles y los vamos a cortar muy finos).

(16) “li *andiamo* chiaramente a *condire* con un po’ di olio extravergine di oliva taggiasco, un po’ di pepe, sale, così *andiamo a condire* bene chiaramente”. (Los vamos a condimentar, por supuesto, con un poco de aceite de oliva extra virgen de Taggia, un poco de pimienta, sal, así vamos a condimentar bien, obviamente).

(17) “*andiamo a tritare* bene. (...) Qua *tritiamo* bene le nostre erbette in questo Modo”. (Vamos a picar bien (...) Acá picamos bien nuestras hierbas de este modo).

En los ejemplos citados se podría pensar en un uso a nivel discursivo y pragmático de la construcción *andare a + infinitivo* como estrategia utilizada por los distintos chefs para llenar silencios que se producen cuando se realiza una acción que requiere un tiempo de ejecución como lo son: batir huevos (13), tamizar (14), cortar (15), condimentar (16) y picar (17). En el ejemplo (17) el chef usa para la misma acción dos formas distintas, la primera vez la construcción *andiamo a tritare* (vamos a picar) y en la segunda oportunidad repite el verbo en el tiempo presente *tritiamo* (picamos). De esta manera el cocinero gana tiempo en su elocución mientras realiza la acción de picar las hierbas.

Considerando también lo expresado por los estudiosos de la Accademia della Crusca quienes sostienen que el uso de la construcción *andare a + infinitivo* se debería al hecho de que algunos chefs estudiaron en Francia y habrían tomado esta construcción del francés, estos últimos cinco ejemplos podrían analizarse como la copia gramatical que se da en situaciones de contacto lingüístico. Para Garachana Camarero (2015) estas interferencias son motivadas por la convivencia entre lenguas en la que una lengua de cultura (como lo es el francés para los chefs) sirve de modelo lingüístico y también gramatical para otra lengua (en este caso el italiano). La lengua de cultura puede motivar la copia de estructuras gramaticales. En este caso, según Garachana Camarero, se da un préstamo gramatical y no un proceso de gramaticalización que “respondería a una traducción debida a la falta de estructuras similares en la lengua meta o a la voluntad de

copiar estructuras de la lengua prestigiada” (Garachana Camarero, 2015, p.15). En este sentido, se trataría de una traducción motivada por la falta de estructuras similares en la lengua meta o por la tendencia a reproducir patrones de la lengua de prestigio en el ámbito de la gastronomía donde estas formas adquieren un uso jergal y funcionan como signo de pertenencia al mundo de la cocina.

## Conclusiones

A lo largo del análisis pudimos constatar que la construcción *andare a + infinitivo* es de uso muy frecuente en los instructivos culinarios orales. En este marco, el verbo *andare* presenta un comportamiento particular: en algunos casos conserva su significado de movimiento, mientras que en otros se produce su desemantización, dado que su función es la de actuar como verbo soporte para expresar una acción que se realizará en un futuro inminente.

En este sentido, *andare* pareciera cumplir una doble función: por un lado, como expresión del desplazamiento en el espacio, acompañado de un movimiento real por parte del cocinero; y por otro, como auxiliar de la construcción perifrástica. La alternancia entre ambos usos resulta significativa para comprender la flexibilidad de esta forma verbal dentro del discurso instructivo.

Asimismo, observamos que la construcción *andare a + infinitivo* alterna con el tiempo presente del indicativo para describir la sucesión de pasos que se siguen en la elaboración de una receta. En los casos en que se emplea la perífrasis, el verbo *andare* pierde su sentido literal de movimiento y se limita a cumplir la función de verbo soporte. La alternancia entre el presente simple y la perífrasis contribuye a reforzar la idea de una secuencia ordenada de acciones, cada una con un momento específico de ejecución. A ello se suman los adverbios temporales, que colaboran en la estructuración de la cadena de pasos, aunque es la combinación de presente y perífrasis la que marca de manera más clara la progresión temporal del procedimiento.

Otro aspecto por destacar es que el uso de la construcción podría responder también a una estrategia discursiva de los chefs para evitar silencios en el transcurso de la preparación. Sin embargo, no se pudo constatar si este empleo responde a una interferencia o préstamo gramatical del francés. Lo que sí se observa es que la perífrasis aparece de manera exclusiva en las intervenciones de los chefs y no en las de otros hablantes presentes en las interacciones, lo cual permite suponer que se trata de una construcción vinculada a un ámbito profesional específico.

Desde la perspectiva de la gramática emergente, el uso reiterado de *andare a + infinitivo* en los instructivos culinarios orales puede interpretarse como una tendencia emergente. Por un lado, esta construcción cumple una función organizadora del discurso, al marcar de manera clara y accesible la secuencia de acciones. Por otro, contribuye a generar un sentido de inmediatez y dinamismo, aspectos funcionales dentro de un género discursivo que se caracteriza por la demostración paso a paso de los procedimientos. En este proceso, el verbo *andare* pierde progresivamente su contenido léxico original relacionado con el movimiento físico y pasa a desempeñar una función de verbo soporte, lo que constituye un posible indicio temprano de gramaticalización.

No obstante, dado que este uso se encuentra limitado al ámbito del instructivo culinario oral y no se ha extendido a otros géneros discursivos ni a contextos formales, resulta más adecuado considerarlo como una construcción emergente en proceso de fijación antes que como una estructura plenamente gramaticalizada.

En conclusión, la construcción *andare a + infinitivo* en este tipo de textos orales representa un caso particularmente relevante para observar cómo, a partir del uso reiterado en contextos concretos, pueden surgir nuevas construcciones lingüísticas en el sistema de la lengua.

### Referencias bibliográficas

Accademia della Crusca. (s.f.). *Andiamo a... servire la risposta!* Recuperado el 29 de enero de 2024, de <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/andiamo-a-servire-la-risposta/1103>

Amenta, L., & Strudsholm, E. (2002). *Andare a + infinito in italiano. Parametri di variazione sincronici e diacronici. Cuadernos de Filología Italiana*, 9, 11–29.

De Mauro, T. (s.f.). *Il nuovo De Mauro. Dizionario Internazionale* (entrada: andare). Recuperado el 1 de febrero de 2024, de <https://dizionario.internazionale.it/cerca/andare>

Garachana Camarero, M. (2015). Teoría de la gramaticalización. Estado de la cuestión. En J. M. García Martín (Dir.), *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Vol. 1, pp. 331–360). Iberoamericana Vervuert.

Garachana Camarero, M. (2019). De cuando *ir a + infinitivo* no se dirige al futuro. Construcciones gramaticales de pasado, sentido completivo y focalizador. Una aproximación desde la gramática de construcciones. *Revista de Sintaxis y Estudios Lingüísticos (RSEL)*, 49, 119–146.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.

- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Hernández, P. C. (2023). *Gramaticalización y gramática de construcciones: Introducción y resumen de los contenidos de la Unidad 4* [Material de curso no publicado]. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Hopper, P. J. (1987). *Emergent grammar*. In J. Aske, N. Beery, L. Michaelis, & H. Filip (Eds.), *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 139–157). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.  
<https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1834>
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.). Cambridge University
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana. (s.f.). *Andare*. En *Vocabolario Treccani online*. Recuperado el 1 de febrero de 2024, de <https://www.treccani.it/vocabolario/andare/>
- Kornfeld, L. (2020). La perífrasis *ir a + infinitivo* en el español de la Argentina. En *Tópicos de gramática y variación* (pp. 11–38). Waldhuter Editores.
- RCS MediaGroup. (s.f.). *Dizionario italiano Sabatini Coletti* (entrada: andare). Recuperado el 1 de febrero de 2024, de [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/A/andare\\_1.shtml](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/A/andare_1.shtml)
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: Morfología. Sintaxis*. (entrada: perífrasis de infinitivo con el verbo ir) Recuperado el 10 de noviembre de 2025, de <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/sintaxis/per%C3%ADfrasis-de-infinitivo-iii-per%C3%ADfrasis-temporales-y-aspectuales-el-verbo-ir?resaltar=per%C3%ADfrasis+de+infinitivo+el+verbo+ir#28.8n>
- Serianni, L. (2002). Risposta ai quesiti della signora Adriana Amici di S. Rocco di Camogli (Genova) sull'espressione radiofonica *andiamo ad ascoltare* e sull'espressione pubblicitaria *facciamoci del miele*. *La Crusca per voi*, (24), 12–13.
- Serianni, L. (2003). *Italiano. Grammatica. Sintassi. Dubbi*. Garzanti.

## Corpus

- Video 1: Giallo Zafferano. (2024, enero 29). *Focaccia (fùgassa) alla genovese* [Video]. Giallo Zafferano. <https://ricette.giallozafferano.it/Focaccia-fugassa-alla-genovese.html>
- Video 2: Giallo Zafferano. (2024, enero 29). *New York Cheesecake* [Video]. Giallo Zafferano. <https://ricette.giallozafferano.it/New-York-Cheesecake.html>
- Video 3: Rai. (2024, enero 29). *Lasagna ragù bianco e carciofi - È sempre mezzogiorno 29/01/24* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PtCNao42VLY>

Video 4: Rai. (2024, enero 18). *Trancio di salmone con sformatino di carciofi - È sempre mezzogiorno* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LxFCeQCX068>

**Beatriz Blanco** es magíster en lengua y cultura italianas en Perspectiva Intercultural, profesora y traductora de Lengua Italiana por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Se desempeña como Profesora Titular de Lengua Italiana I y Profesora Asistente en Práctica de la Pronunciación del italiano, Fonética y Fonología I y II, y Práctica Gramatical del italiano en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el proyecto de investigación Consolidar “Estudios constructivistas de fenómenos gramaticales en la interacción: construcciones con verbos soporte y construcciones contrafactualas”.

**Patricia Deane** es profesora, traductora y licenciada en lengua italiana por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Realizó el Máster Universitario di 1° livello in Cultura e patrimonio storico-linguistico del Piemonte per la formazione degli insegnanti, organizado por la Facoltà di Scienze della Formazione di Torino. Actualmente se desempeña como Profesora Titular en las cátedras Práctica de la Pronunciación del Italiano, Fonética y Fonología I y II, y como Profesora Adjunta en Gramática Italiana en la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Además, forma parte del proyecto de investigación Consolidar “Estudios constructivistas de fenómenos gramaticales en la interacción: construcciones con verbos soporte y construcciones contrafactualas”.

## Decolonizing ELT through Argentine legends and folktales with the aid of technology: a proposal

**Verónica Pellegrino**

Universidad Nacional de Villa María  
Villa María, Argentina  
vpellegrino@unvm.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/09/2025  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 19/12/2025

### Abstract

From a decolonial and postmethod perspective, this article explores the integration of Argentine legends and folktales into English language teaching (ELT). Based on the theoretical contributions of Kumaravadivelu, Quijano, Mignolo, Walsh, Byram, and Kramersch, it argues that these cultural expressions can function as meaningful pedagogical resources to support language development and promote intercultural sensitivity. The proposal seeks to challenge Euro-American dominance in conventional teaching materials by incorporating local voices, identities, and knowledge systems that are often marginalized in the English language classroom. It outlines guiding principles and practical suggestions for working with Argentine traditional narratives with the support of a range of digital technologies, linking language practice and intercultural reflection. Finally, the article highlights the need for further classroom-based research to examine the impact of including these narratives and to continue strengthening decolonial and intercultural pedagogies in local ELT contexts.

**Keywords:** decolonial pedagogy, postmethod approach, Argentine traditional narratives, English language teaching (ELT), intercultural education

**Entkolonialisierung des Englischunterrichts anhand argentinischer Legenden und Volksmärchen unter Einsatz von Technologie: ein Vorschlag**

### Abstract

Dieser Beitrag untersucht aus dekolonialer und postmethodischer Perspektive die Integration argentinischer Legenden und Volksmärchen in den Englischunterricht (ELT). Auf Grundlage der theoretischen Beiträge von Kumaravadivelu, Quijano, Mignolo, Walsh, Byram und Kramersch wird dargelegt, dass diese

kulturellen Ausdrucksformen als wichtige pädagogische Ressourcen zur Förderung der Sprachentwicklung und der interkulturellen Sensibilität dienen können. Der Vorschlag hinterfragt die euroamerikanische Dominanz in konventionellen Lehrmaterialien durch die Einbeziehung lokaler Stimmen, Identitäten und Wissenssysteme, die im Unterricht oft vernachlässigt werden. Der Artikel präsentiert Leitideen und praktische Vorschläge für die Einbindung traditioneller argentinischer Erzählungen mit Hilfe verschiedener digitaler Technologien, wobei Sprachpraxis und interkulturelle Reflexion miteinander verbunden werden. Abschließend wird die Notwendigkeit weiterer klassenraumorientierter Forschung betont, um die Auswirkungen der Einbeziehung dieser Erzählungen zu untersuchen und dekoloniale und interkulturelle Pädagogik im lokalen Kontext des Englischunterrichts weiter zu stärken.

**Stichwörter:** Dekoloniale Pädagogik, postmethodischer Ansatz, traditionelle argentinische Erzählungen, Englischunterricht (ELT), interkulturelle Bildung

**Decolonizando la enseñanza de inglés a través de leyendas y relatos folclóricos argentinos con ayuda de la tecnología: una propuesta**

### Resumen

Desde una perspectiva decolonial y postmétodo, este artículo explora la integración de leyendas y relatos folclóricos argentinos en la enseñanza del inglés (ELT). Sobre la base de los aportes teóricos de Kumaravadivelu, Quijano, Mignolo, Walsh, Byram y Kramersch, se sostiene que estas expresiones culturales pueden funcionar como recursos pedagógicos significativos para favorecer el desarrollo lingüístico y promover la sensibilidad intercultural. La propuesta busca cuestionar la dominancia

euroestadounidense en los materiales didácticos convencionales mediante la inclusión de voces, identidades y sistemas de conocimiento locales que a menudo quedan relegados en el aula. El artículo presenta ideas orientadoras y sugerencias prácticas para incorporar narrativas tradicionales argentinas con el apoyo de diversas tecnologías digitales, articulando la práctica de la lengua y la reflexión intercultural. Por último, el trabajo subraya la necesidad de realizar más investigaciones basadas en el aula para examinar el impacto de la inclusión de estas narrativas y continuar fortaleciendo pedagogías decoloniales e interculturales en contextos locales de enseñanza del inglés.

**Palabras clave:** pedagogía decolonial, enfoque postmétodo, narrativas tradicionales argentinas, enseñanza de la lengua inglesa (ELT), educación intercultural

#### **Décoloniser l'enseignement de l'anglais à travers des légendes et des récits du folklore argentin à l'aide de la technologie : une proposition**

##### **Résumé**

Dans une perspective de décolonisation et post-méthodique, cet article explore l'intégration des légendes et des récits folkloriques argentins dans l'enseignement de l'anglais (ELT). Sur la base des contributions théoriques de Kumaravadivelu, Quijano, Mignolo, Walsh, Byram et Kramersch on soutient que ces expressions culturelles peuvent servir de ressource pédagogique significative pour favoriser le développement linguistique et promouvoir la sensibilité interculturelle. Cette proposition vise à remettre en question la domination euro-américaine sur les supports d'apprentissage conventionnels par l'inclusion des voix locales, des identités et des systèmes de connaissance qui sont souvent relégués dans la salle de classe. L'article présente des idées, des conseils pratiques et des suggestions pour intégrer des récits traditionnels argentins avec le soutien de diverses technologies numériques, articulant la pratique de la langue et de la réflexion interculturelle. Finalement, le travail souligne la nécessité de mener davantage de recherches en classe pour examiner l'impact de l'inclusion de ces récits et continuer à renforcer les pédagogies de décolonisation et interculturelles dans des contextes locaux d'enseignement de l'anglais.

**Mots-clés :** pédagogie de décolonisation, approche post-méthodique, récits traditionnels argentins, enseignement de la

langue anglaise (ELT), éducation interculturelle.

#### **Decolonizzando l'insegnamento dell'inglese attraverso le leggende e i racconti folcloristici argentini con l'aiuto della tecnologia: una proposta**

##### **Riassunto**

Da una prospettiva decoloniale e postmetodologica, quest'articolo esplora l'integrazione di leggende e racconti folcloristici argentini nell'insegnamento dell'inglese (ELT). In base ai contributi teorici di Kumaravadivelu, Quijano, Mignolo, Walsh, Byram e Kramersch, si sostiene che queste prospettive culturali possono funzionare come risorse pedagogiche significative per favorire lo sviluppo linguistico e promuovere la sensibilità interculturale. La proposta punta a mettere in discussione la presenza dominante eurostatunitense nei materiali didattici convenzionali attraverso l'inclusione di voci, identità e sistemi di conoscenza locali, che spesso vengono relegati nell'aula. Quest'articolo presenta idee che orientano e suggeriscono pratiche volte a incorporare narrative tradizionali argentine con il supporto di diverse tecnologie digitali, articolando la pratica della lingua e la riflessione interculturale. Per ultimo, questo lavoro risalta la necessità di realizzare più ricerche basate nella pratica nell'aula per esaminare l'impatto dell'inclusione di queste narrative e continuare a rafforzare pedagogie decoloniali e interculturali nei diversi contesti locali dell'insegnamento dell'inglese.

**Parole chiave:** pedagogia decoloniale, prospettiva postmetodologica, narrative tradizionali argentine, insegnamento della lingua inglese (ELT), educazione interculturale.

#### **Descolonizando o ensino de inglês por meio de lendas e contos folclóricos argentinos com a ajuda da tecnologia: uma proposta**

##### **Resumo**

A partir de uma perspectiva descolonial e pós-metodológica, este artigo explora a integração de lendas e contos folclóricos argentinos no ensino de inglês (ELT). Com base nas contribuições teóricas de Kumaravadivelu, Quijano, Mignolo, Walsh, Byram e Kramersch, sustenta-se que essas expressões culturais podem funcionar como recursos pedagógicos significativos para favorecer o desenvolvimento linguístico e promover a sensibilidade intercultural. A proposta busca questionar a dominância euro-estadunidense

nos materiais didáticos convencionais, por meio de vozes, identidades e sistemas de conhecimento locais que com frequência são relegados na sala de aula. O artigo apresenta ideias orientadoras e sugestões práticas para incorporar narrativas tradicionais argentinas com a ajuda de diversas tecnologias digitais, articulando a prática da língua e a reflexão intercultural. Por fim, o trabalho destaca a necessidade de realizar mais pesquisas baseadas na sala de aula para examinar o

impacto da inclusão dessas narrativas e continuar fortalecendo pedagogias descoloniais e interculturais em contextos locais de ensino da língua inglesa.

**Palavras-chave:** pedagogia descolonial, abordagem pós-método, narrativas tradicionais argentinas, ensino da língua inglesa (ELT), educação intercultural

## Introduction

Since the late 20th century, the rapid development of global processes and the advances in Information and Communication Technologies (ICT) have reinforced the adoption of more communicative and learner-centered approaches in English Language Teaching (ELT). Alongside this trend, growing academic attention has been directed toward the need to foster students' intercultural sensitivity, understood as essential for navigating today's globalized world.

A review article on ELT research in Argentina between 2014 and 2018 highlighted the importance of further exploring and strengthening the intercultural citizenship dimension of language instruction, particularly in relation to fostering democratic values grounded in ethical relationships with both human and non-human others (Porto, López-Barrios, & Banegas, 2021, p. 63). In this regard, traditional local narratives, such as legends and folktales, can serve as significant cultural reservoirs that language educators may work with to promote such values and to cultivate learners' engagement with their own cultural heritage. Despite their potential, the use of these texts as pedagogical resources in ELT remains largely unexplored in Argentine contexts.

The pedagogical potential of local narratives to support intercultural language teaching is considerable. These stories can invite learners to explore locally situated meanings and identities, while also supporting critical reflection on ethical and cultural values. Adopting them in ELT classrooms resonates with postmethod pedagogy, which emphasizes teachers' context-sensitive and adaptive approaches (Kumaravadivelu, 2003). Furthermore, engaging with local narratives in ELT aligns with decolonial critiques of Eurocentrism and the coloniality of knowledge (Quijano, 1992, 2000; Mignolo, 2000, 2010; Mignolo & Walsh, 2018) and with intercultural perspectives in language education that emphasize learners' cultural legacies and identities (Byram, 1997, 2020; Kramersch, 1998, 2014).

This article, therefore, examines the integration of traditional Argentine legends and folktales into ELT from a decolonial and postmethod perspective. It reviews key theoretical contributions from postmethod pedagogy, decolonial thought, and intercultural communication, and offers guiding ideas and practical suggestions for working with local narratives in ELT with the support of digital technologies. Rather than reporting classroom results, the article highlights possible ways of using culturally situated narratives for language learning and intercultural reflection.

## **Theoretical framework**

### **Postmethod pedagogy**

In response to concerns raised by scholars like Pennycook (2001) regarding the reproduction of colonial power structures in the teaching of English as a global language, Kumaravadivelu (2001, 2003) proposed the postmethod pedagogical framework. Rather than offering a prescriptive alternative method, postmethod pedagogy refers to the “search for an alternative method” (Kumaravadivelu, 2001, p. 544) and is based on three interrelated parameters: particularity, practicality, and possibility.

Within this framework, particularity underscores the need for English language programs to emerge from the specific realities of local educational settings. As Kumaravadivelu (2001) explains, this entails pedagogical proposals that are “sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular group of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu” (p. 544). In other words, it calls for educational practices that respond to learners’ and teachers’ sociocultural conditions and priorities, and that support the development of meaningful learning experiences.

Practicality bridges theory and practice in ELT and encourages language teachers to construct their own pedagogical theories from classroom practice (Kumaravadivelu, 2003). As a result, teachers gain greater autonomy from prescriptive and often decontextualized methods proposed by external theorists. This parameter positions teachers as active agents who make informed choices about materials and classroom work. In this context, local legends and folktales can function as pedagogically relevant resources because they enable teachers to select and adapt culturally familiar content for specific learning purposes and to evaluate how these decisions work with different groups. Their thematic variety also allows teachers to return to the same narrative with different groups and aims, adjusting tasks as needed.

The parameter of possibility, derived mainly from Freire’s critical pedagogy (Freire, 1970), highlights the role of language education as a socially and politically empowering practice

by considering learners' lived experiences as central to how language is taught and learned. As Kumaravadivelu (2003) explains:

their lived experiences, motivated by their own sociocultural and historical backgrounds, should help them appropriate the English language and use it in their own terms according to their own values and visions. Such an appropriation assumes greater importance in these days of economic and cultural globalization because classroom participants cannot afford to ignore the global sociocultural reality that challenges identity formation inside and outside the classroom. (pp. 544–545)

From this perspective, learners' identities and cultural experiences are treated as relevant dimensions of English language learning. Local traditional narratives in ELT can help connect English learning to learners' sociocultural backgrounds and encourage reflection on cultural references in globalized contexts, where dominant perspectives tend to overshadow local ones.

Using Argentine legends and folktales in ELT aligns with Kumaravadivelu's postmethod framework (Kumaravadivelu, 2003), as it allows teachers to make context-based decisions about content, language focus, and classroom work. However, context-sensitive pedagogy does not automatically translate into decolonial practice. A decolonial orientation depends on what teachers do with these narratives and on whether they challenge the predominance of universalist models of knowledge in education (Quijano, 2000; Mignolo & Walsh, 2018). The next section turns to these decolonial perspectives and their relevance to ELT.

### **Decolonial perspectives**

In his article *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*, sociologist Quijano (2000) argues that Eurocentric perspectives extended beyond economic control and came to dominate the global imaginary, historical memory, and knowledge production worldwide. As he explains:

[A]ll of the experiences, histories, resources, and cultural products ended up in one global cultural order revolving around European or Western hegemony. Europe's hegemony over the new model of global power concentrated all forms of the control of subjectivity, culture, and especially knowledge and the production of knowledge under its hegemony (Quijano, 2000, p. 540).

These ideas are particularly relevant for the present discussion, as they help explain how educational fields such as ELT have historically reproduced Eurocentric knowledge frameworks. Research indicates that this dominance is still present in Argentine ELT contexts, where there is widespread adoption of Euro-American-centric textbooks and teaching resources. Such materials often show little connection to local social and cultural

contexts and contribute to the reproduction of colonial practices in language education (Pereyra, 2017; Baum et al., 2023).

This reliance on foreign-produced coursebooks reflects and helps reinforce a dominant logic in ELT. In practice, it often means that certain cultural references and ways of knowing are presented as the standard, while local perspectives remain secondary or absent. In this regard, Quijano (1992) argues that colonial repression and the Europeanization of culture are directed primarily at the “ways of knowing, of producing knowledge, and of creating perspectives, images, symbolic systems, and modes of meaning-making”<sup>7</sup> (p. 12). From this perspective, dominant groups impose their own patterns of expression and belief systems, which suppress the cultural production of colonized groups and function as powerful mechanisms of cultural and social control.

Building on Quijano’s foundational contributions to decolonial thought, Mignolo and Walsh (2018) further develop theoretical approaches that support decolonial education. They emphasize the need for critical reflection and for decolonial cultural praxis aimed at transforming pedagogical practices within a pluriversal horizon, where multiple ways of knowing and being can coexist. In ELT, this means making deliberate choices about which stories to include and which cultural meanings to keep visible. It also affects task design: activities should invite interpretation and discussion, not merely comprehension.

In dialogue with Quijano’s (1992) proposal of breaking away (*desprenderse*) from structures of domination in the production of knowledge, Mignolo (2010) introduces the concept of epistemic disobedience. He describes this as a necessary act of refusing compliance with colonial logics and of promoting epistemic alternatives, that is, other ways of knowing and understanding. Such alternatives, he argues, may contribute to forms of intercultural communication that are inter-epistemic and pluriversal, rather than universal or imperial (pp. 125–128).

Walsh (2009) focuses on the most commonly discussed dimensions of coloniality, namely power, knowledge, and being, and introduces the notion of cosmogonic coloniality. This fourth dimension refers to the colonial devaluation and dismissal of the spiritual and ancestral relationships that historically subalternized communities (that is, groups historically positioned at the margins of colonial power) maintain with nature, spiritual life, and the cosmos. From Walsh’s perspective, these cosmovisions, philosophies, and ways of knowing have often been labeled as non-modern, “primitive,” or “pagan” (pp. 3–4).

From these decolonial perspectives, the inclusion of Indigenous local legends, folktales, and oral traditions in ELT may contribute to questioning Euro-American cultural dominance, often referred to by these scholars as Eurocentric hegemony. When

---

<sup>7</sup> Translation from Spanish by the author.

approached through pedagogical practices that encourage reflection and dialogue, these narratives can help open pluriversal perspectives (Mignolo & Walsh, 2018) by making visible forms of knowledge and ways of living that have traditionally been marginalized in Argentine educational contexts. Moreover, the cultural meanings embedded in these stories may offer learners opportunities to engage with alternative perspectives, that is, cultural ideas and beliefs that students may not usually encounter in mainstream English textbooks. Under these conditions, the foreign language classroom becomes a space for reflection and intercultural learning, rather than for language practice alone.

### **Intercultural communication**

In the field of language teaching, it is widely acknowledged that mastery of purely linguistic aspects of a language does not guarantee successful communication between speakers of different cultural backgrounds. In the updated version of the *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR* (2020), the pluricultural competence dimension in language teaching and learning has been further elaborated, and new descriptor scales have been added with the objective of contributing “to quality inclusive education for all, and to the promotion of plurilingualism and pluriculturalism” (Council of Europe, 2020, p. 11). The increasing diversity of language education contexts has given rise to a broader view of language education and its goals. The Council of Europe (2020) primarily addresses diversity in relation to migratory movements. However, its statement that “[c]lassrooms can become a place for raising awareness of and further developing learners’ plurilingual/pluricultural profiles” (Council of Europe, 2020, p. 44) acquires particular relevance for the purpose of this article. Beyond migratory contexts, this perspective is especially meaningful in settings where learners bring their own local cultural repertoires into the classroom, while mainstream ELT materials tend to overlook them.

In this view, several specialists in culture and foreign language education have theorized extensively about the role of interculturality and its objectives in educational practices. Among the most influential ones are the contributions of Byram, Corbett, Kramsch, and Walsh. In 1997, the theorist Byram proposed his influential model for teaching and assessing *Intercultural Communicative Competence* (ICC), emphasizing the idea that learning a foreign language involves the development of not only linguistic and sociolinguistic competencies but also of the intercultural dimension. This framework comprises five *savoirs* for ICC: *savoirs* (knowledge), *savoir comprendre* (interpreting/relating skills), *savoir s’engager* (critical cultural awareness), *savoir apprendre/faire* (discovery/interaction skills), *savoir être* (attitudes). The notion of *savoir s’engager* is symbolically placed at the center of his model. This dimension is defined as “[a]n ability to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of

reasoning, values present in one's own and other cultures and countries" (Byram, 2020, p. 66). This underlines the importance of learners' knowledge of their own cultural context in order to engage in successful intercultural interactions.

For each of the factors involved in ICC, Byram (2020) defines a series of objectives as a means of determining what educators and learners of a foreign language should aim to achieve. As a set of goals for the *savoirs* (knowledge of self and other; of interaction: individual and societal) dimension, Byram points out that the learner needs to know about "the national memory of one's own country and how its events are related to and seen from the perspective of other countries" and about "the events and their emblems (myths, cultural products, sites of significance to the collective memory) which are markers of national identity in one's own country (...)" (p. 66). In the context of this article, Byram's emphasis on learners' knowledge of their own cultural memory and national narratives is particularly relevant, as it supports the inclusion of local legends and folktales as meaningful cultural references in ELT aimed at developing intercultural communicative competence.

Kramersch (1998) moved beyond Byram's model of Intercultural Communicative Competence by foregrounding the symbolic power of language and its role in shaping identities and worldviews. Later, she defined language teaching as an act of *trans-lation*, understood not as the mere decoding of linguistic elements, but as a process of mediation between languages and cultures that involves the interweaving of identities and perspectives (Kramersch, 2014). As Kramersch and Zhu Hua (2016) state:

English teachers must teach not English as it is spoken by monolingual nationals, but English as a social semiotic system that mediates between global form and local thought, national and transnational interpretations of history, collective and individual apprehensions of reality. (p. 50)

This perspective helps frame local legends and folktales as semiotic resources through which English language learning can be meaningfully related to learners' own histories, identities, and cultural references.

Extending Byram's and other theorists' contributions, Corbett (2003) argues that the development of intercultural communicative competence requires the incorporation of learners' own cultural contexts into the language teaching process. As he notes, "[t]he intercultural element of this kind of second language education also requires teachers and learners to pay attention to and respect the home culture and the home language. Learning materials have to incorporate aspects of the home culture" (p. 4). From this perspective, language classrooms may become spaces for cultural reflection and negotiation when pedagogical materials engage with learners' cultural backgrounds in meaningful ways.

At this point, interculturality also intersects with decolonial concerns about whose knowledge is legitimized in education. Walsh (2009) advocates for critical interculturality as a decolonial endeavor and describes it as a political, social, epistemic, and ethical project that not only articulates differences and fosters dialogue within a framework of legitimacy, dignity, equality, equity, and respect, but also encourages the creation of alternative ways of thinking, being, learning, teaching, dreaming, and living (p. 13).

Together, these contributions support the integration of Argentine legends and folktales into ELT as a viable pedagogical option. They also point to an important condition: including local narratives is not sufficient on its own. Developing intercultural communicative competence, and moving toward a more critical orientation, requires guided pedagogical mediation through materials and tasks that help learners notice cultural meanings, reflect on them, and discuss them in English. The section that follows therefore considers local traditional narratives in ELT as resources that connect classroom work with learners' cultural contexts (Corbett, 2003) and open space for critical interculturality (Walsh, 2009).

### **Local traditional narratives as pedagogical tools in ELT**

A review of available research highlights the positive outcomes of using local traditional narratives, such as legends and Indigenous folktales, as pedagogical resources in ELT. Some scholars report that the integration of these stories may support language development and foster cross-cultural understanding and appreciation (Lwin, 2015; Yumnam, 2023; Sa'ad & Subri, 2023). From a linguistic and structural analysis, Lwin (2015) argues that folktales can function as dynamic tools in ESL/EFL contexts. According to her analysis, they help students become aware of the importance of language forms for communicative purposes, as well as for raising cultural understanding (pp. 75–76). This intercultural dimension is developed through guided classroom work in which learners explore culturally specific meanings in the narrative and, when relevant, compare them with those found in other tales, using questions that prompt interpretation and justification in English (Lwin, 2015, pp. 78–79). Along similar lines, Soelistijowati and Erwanto (2016) claim that, in this global era, legends are crucial pedagogical tools to preserve local culture and wisdom while expanding students' English language awareness in a relevant and enriching atmosphere.

Building on these perspectives, Argentina offers an extensive repertoire of traditional narratives that teachers can use in ELT. The territory was once home to numerous Indigenous groups who, through oral traditions, transmitted their deep understanding of the cosmos, their profound connection with the environment, spirituality, and social organization. Some Guaraní legends like that of *Yasí* and *Araí* and the birth of the *Yerba*

*Mate*, or that of the *Pombero* – a mischievous creature believed to protect the northern forests – still echo in the collective imagination. Others, like the Huarpe legend about the creation of the *Zonda* wind as a punishment from *Pachamama* – Mother Earth – to the predator *Gilanco*, need to be sought out since their presence is more regionally rooted. However, the essence of these folktales has survived centuries of cultural change and offers valuable insights into the shared values, beliefs, and perspectives of local communities.

After the European colonization and subsequent waves of immigrations, especially from Europe and Africa, some Indigenous legends and myths blended with foreign narratives. A striking example of this folkloric fusion is the popular tale of the *Lobizón* – the Argentine werewolf. It draws elements from Guaraní mythology, Russian traditions, and other European tales. Its enduring presence in the national imagination was so powerful that it resulted in the enactment of a godparenting presidential law issued to protect the seventh male children, who were believed to be cursed. At present, this law remains in force, and many people have made use of it over decades (Olivera, 2023). This tale brings together different layers of Argentine history and constitutes a remarkable example of cultural syncretism, reflecting the interplay between ancient wisdom, migration processes, and national identity.

The breadth of traditional narratives across Argentina reflects the country's cultural hybridity. Myths and folktales constitute a connective structure within cultures, binding people together and connecting their past and present. They combine normative and narrative elements that “create a basis of belonging, of identity, so that the individual can then talk of ‘we’” (Assmann, 2011, p. 3). They are not mere folkloric curiosities; they carry deep cultural values, identity, knowledge, meaning-making, and historical memory. Everyday expressions, such as “*estar engualichado*” (to be cursed), or practices like devout believers leaving water bottles at roadside shrines for *La Difunta Correa* (a folk saint), are living traces of cultural syncretism. In these common expressions and customs, ancient cosmovisions and contemporary reinterpretations blend to shape collective identity. The introduction of legends and folktales into ELT can help learners understand and engage with this interwoven heritage and enhance their cultural awareness, a foundation for successful intercultural dialogue.

The integration of folkloric elements into the ELT classroom as carriers of cultural identity and memory is not merely a present-day concern. Professor and folklorist Colluccio firmly advocated for folkloric education at schools as a means of strengthening national identity. His opening words in *Folklore para la Escuela* read: “This book is intended for teachers interested in addressing the gap in their academic preparation that has, at least until now,

ignored, in almost the entire country, aspects related to our folklore, that is, our very roots”<sup>8</sup> (Colluccio, 1985, p. 5). The author also expressed his concerns regarding the intrusion of foreign technological elements, which he described as “electronic pacifiers designed specifically for underdeveloped peoples” (Colluccio, 1985, p. 5), and the cultural erosion he perceived these technologies produced. Paradoxically, despite Colluccio’s distrust of new technologies, their pervasive presence today can help bring “our very roots” into ELT contexts.

Recent technological developments offer language educators a variety of tools to incorporate traditional narratives into English language lessons in ways that support both language development and intercultural learning. These theoretical considerations are translated into classroom-oriented practices in the section that follows, illustrating how Argentine legends and folktales can be used in ELT with the support of digital technologies.

### **Classroom implementation**

*Text adaptation, lexis and grammar.* As argued above, Argentine traditional narratives offer rich possibilities for linguistic and cultural work in English language classrooms. When adapted for ELT contexts, these stories provide a range of topics and subthemes that can be selected in accordance with the interests, needs, and educational backgrounds of particular groups of learners.

In this proposal, traditional narratives are treated as texts to be explored mainly in English, while leaving room for culturally significant terms from Indigenous languages when this supports the pedagogical aim. In *El Gualicho*, for example, the term *gualicho*, often linked to the term *walichu* (Mapudungun), should remain in the original language instead of being replaced by an approximate English equivalent. Keeping and contextualizing original terms can prompt reflection on language contact and on the cultural diversity that shapes local settings.

Stories such as the *Pombero*, the legend of the *Zonda wind* and *Gilanco*, or *Mbói Tatá* (the fiery serpent of the northern forests) can be used to work with language related to nature, ecology, justice, and punishment. These themes are familiar to learners and can be connected to lexis and grammar that come directly from the narrative and can be adjusted to different proficiency levels. For instance, at A2, teachers might work with past simple to recount events, *there is/there are* to describe settings, or *must/mustn’t* to express warnings.

---

<sup>8</sup> Translation from Spanish by the author.

Once a legend or folktale is selected, teachers typically need to translate, adapt, and personalize it in order to make it accessible to a particular class. In this process, generative artificial intelligence (AI) tools, such as ChatGPT, can be used as a practical aid to support text adaptation, without replacing the teacher's role in making pedagogical decisions. These tools can help produce level-appropriate versions of traditional tales, which teachers then review and adjust to ensure both linguistic accuracy and cultural coherence.

Beyond text adaptation, similar tools may also support the design of language-focused activities based on these folktales to practice vocabulary and grammar. With the support of generative AI tools, teachers may design exercises that draw on situations and actions presented in the stories, thus avoiding decontextualized practice.

At this point, it is worth emphasizing that generative AI can support the drafting of level-appropriate texts of local narratives, but it cannot be treated as an authority on Argentine cultures or history. This matters because these stories normally circulate in Spanish and, in many cases, are rooted in Indigenous languages and oral traditions. For this reason, any English version used in this proposal is treated as a pedagogical adaptation based on identifiable sources, not as a neutral translation produced by a digital tool. Since chatbots are trained on dominant cultural patterns, they may simplify local meanings, downplay tensions that are relevant to the story, or introduce cultural biases or historical inaccuracies. Teacher mediation therefore remains crucial: teachers review the draft against the source, decide what must stay visible (e.g., culturally significant terms in the original language), and what needs brief contextualization.

Teachers can use the adaptation stage to include short noticing tasks that make translation and adaptation decisions visible to learners, as appropriate to the group's level. For example, learners may compare a brief source excerpt in Spanish and its pedagogical adaptation in English to identify what is kept in the original language, what is explained and in what way, and what becomes less clearly stated. Learners may also create a short glossary of culturally significant terms that remain in the original language, add a one-line explanation in simple English, and discuss why certain terms resist direct replacement.

Practically, it also means shaping prompts to preserve local meanings, avoid stereotyping, sensationalizing, or exoticizing Indigenous elements, and show uncertainty instead of filling gaps with invented (i.e., hallucinated) details. The following examples illustrate how a teacher may write a prompt with decolonial safeguards when using generative AI for drafting purposes.

*Example 1. Prompt for text adaptation with decolonial safeguards (El Pombero).*

Act as an English teacher and write an A2-level pedagogical adaptation of the legend of *El Pombero*, based on this accessible, identifiable source: [TEXT / URL]. Do not invent cultural, historical, or geographical details that are not supported by the source.

Keep culturally significant terms in the original language when they appear in the source (e.g., *Pombero*, names of places, culturally specific items) and add a brief explanation in simple English the first time each term appears. Preserve locally situated meanings and tone; do not reshape the story into a universal moral. Avoid exoticizing and stereotyping Indigenous elements. If a cultural or historical detail is unclear, mark it as [UNCERTAIN]. After the text, add a short glossary and list 2–3 language simplifications you made.

*Example 2. Prompt for lexis and grammar activities anchored in the narrative.*

Using the A2 adaptation above, create: (1) a 10-item vocabulary activity (matching and gap-fill) using only words that appear in the text; (2) one short grammar activity focused on an A2 structure that is already present in the story (e.g., past simple, there is/there are, imperatives, can/can't, must/mustn't). Use sentences taken from the text or minimally adapted from it; and (3) an answer key. Limits: do not add new plot details or cultural information. Keep culturally significant terms (e.g., *Pombero*) as they appear in the text and include a brief glossary note.

Used in this way, AI can function as a drafting aid, while teachers exercise a controlled form of epistemic disobedience (Mignolo, 2010; Mignolo & Walsh, 2018): they work with a global technology while maintaining control over the narrative's local meanings.

*Listening.* In addition to vocabulary and grammar work, listening activities can play an important role when working with traditional narratives in ELT. Many Argentine legends and folktales originate in oral traditions and were historically transmitted through storytelling, which makes listening a particularly relevant skill when approaching them in ELT classrooms.

Once a legend or folktale has been selected and adapted for a specific group of learners, teachers may choose to prepare an audio version of the story to support listening comprehension skills. Text-to-speech tools such as *NaturalReader* or *Luvvoice* can assist teachers in producing oral versions of the written texts. These tools provide an additional way of presenting the story in spoken form, enabling learners to engage with it through listening.

The audio materials can then be used to design listening tasks suited to the learners' level and objectives, such as comprehension questions, gap-fills, or true/false activities. Beyond checking understanding, these activities can also help learners notice how the story is told, including aspects such as rhythm and emphasis.

From an intercultural perspective, listening activities can also be designed to foster learners' awareness of the cultural and symbolic dimensions present in the legends. Through guided listening, learners may be encouraged to identify cultural references,

values, or ways of understanding the relationship between humans, nature, and the community, as reflected in the stories.

In all cases, the teacher's role remains central. Audio materials generated through digital tools need to be carefully revised to ensure appropriate pronunciation, intonation, and overall quality. More importantly, it is through the teacher's pedagogical mediation before, during, and after listening that these activities move beyond listening comprehension and contribute to a more meaningful engagement with local narratives in ELT.

*Speaking.* From the practice of pronunciation of key lexical items drawn from the narratives, to shadow reading, and guided class discussions, Argentine traditional legends and folktales offer varied opportunities to develop learners' speaking skills in meaningful ways. Activities like storytelling, role-play, or dramatization allow students to interact with the foreign language while engaging with culturally situated content.

To support oral production, teachers may design short audio or video materials based on adapted versions of the stories. These resources can be used for shadow reading, a technique that helps learners practice pronunciation, intonation, and rhythm while following a narrated text. Digital tools such as *Canva* or *CapCut* facilitate the creation of this type of material in accessible ways.<sup>9</sup>

Speaking tasks can also invite learners to work actively with culturally specific elements of the narratives, including terms or concepts originating in Indigenous languages. Rather than removing or fully translating these elements, students can be asked to (a) explain a term in English, (b) give an example from the story, and (c) say why the term is kept in the original language, thus opening space for reflection on language contact and cultural diversity.

Learners may also use voice recorders such as *Audacity* to record themselves retelling a folktale or sharing interpretations of the story, individually or in small groups. These oral productions can then be shared with peers, fostering collaborative learning and dialogue. When supported by guiding questions and reflection prompts, such speaking activities help connect oral language practice with intercultural awareness.

*Writing.* A wide variety of writing activities can be developed in ELT using Argentine traditional narratives, allowing learners to engage with these texts in reflective ways. Depending on the objectives and the group's level, tasks may range from individual to collaborative formats, and from short responses to extended texts (e.g., paragraphs or essays).

---

<sup>9</sup> An example of this approach is *Words Across Worlds*, a YouTube podcast created by the author of this article to support listening and speaking practice through locally grounded narratives for B1/B2 English learners. Available at: <https://www.youtube.com/@WordsandWorlds-u4l/videos>

Learners may be invited to analyze legends or folktales from different perspectives, write reflections on the values and themes they present, or create alternative endings that reframe the original narrative. Collaborative online tools such as blogs and wikis can support these processes by offering shared spaces for writing and interaction. For instance, a class blog may be used for students to post reflections or alternative versions of a story (e.g., the legend of *Yasí* and *Araí* and the *yerba mate*) in the form of comments, while a wiki can be collaboratively developed to retell a legend and enrich it with multimedia resources such as images, links, or audio files.

At higher proficiency levels, these narratives may also serve as a basis for more extended writing tasks, such as comparative essays between legends from different cultural traditions, or argumentative texts exploring the values, messages, and worldviews conveyed through the stories.

*Cultural Awareness.* It is worth stressing that cultural awareness, as one component of intercultural competence, does not emerge from language practice alone. Its development depends on how tasks are designed and sequenced and, most importantly, on teachers' guidance. This guidance directs learners' attention to specific cultural meanings and requires them to analyze the text and justify their interpretations with evidence.

For example, teachers can work with an English adaptation of a traditional Argentine tale and invite learners to identify one or more of the following aspects, as appropriate for the narrative and the group's level: (a) one value or social norm the story supports, (b) a behavior it questions or warns against, (c) one relationship it brings into focus (for example, humans and nature, or the individual and the community), and (d) a local belief or historical reference implied in the text. Learners identify the part(s) in the passage that support each choice and briefly explain their interpretation in English, or in Spanish as needed. Gradually, this kind of approach can foster students' cultural awareness by making cultural perspectives visible and available for classroom discussion.

Table 1 illustrates this approach by presenting example tasks based on selected Argentine legends and showing how language work, digital tools, and a decolonial and intercultural focus can be integrated into the ELT classroom.

**Table 1***Illustrative classroom tasks based on selected Argentine legends (proposal)*

Legend (example)	Focus (implementation + language)	Sample classroom task (illustrative)	Tool (optional)	Decolonial–intercultural focus
<i>El Gualicho</i>	Adaptation noticing + lexis + writing + speaking (B2/C1)	Students compare a brief Spanish excerpt and its English adaptation, and highlight: (a) terms retained in Spanish (e.g., <i>gualicho</i> ), (b) items that are glossed or explicitly explained, and (c) one meaning that becomes less explicit in the adaptation. Students write a brief note explaining each choice (in English or Spanish, as appropriate), citing textual evidence from both versions. Students briefly discuss what the Spanish term conveys that the English version does not fully capture.	Generative AI (drafting aid)	Makes translation choices visible and keeps local meanings in view.
<i>El Pombero</i>	Lexis (glossary) (A2/B1)	Students co-create a mini-glossary of original-language terms and add one-line explanations. For two terms, students justify why the text keeps the word in Spanish/Guaraní by choosing one reason (identity, respect, untranslatable meaning, setting) and citing a textual clue.	Shared document	Clarifies key terms in context and makes language contact visible.
<i>The Zonda wind and Gilanco</i>	Listening + writing + speaking (A2 with scaffolding / B1)	Students listen to the adapted story and complete a brief gist task (choose the best summary / sequence three key events). Students write one idea about how the story presents the relationship between people and	Text-to-speech (TTS)	Moves from comprehension to evidence-based interpretation and discussion of cultural meaning.

		nature and note one supporting detail from the audio. Students compare ideas in pairs and agree on the best-supported interpretation.		
<i>Mbói Tatá</i>	Grammar for meaning (A2)	Students select one language pattern from the story (e.g., past simple, <i>there is/there are</i> , <i>must/mustn't</i> ) and state what it does in the passage (recount / describe / warn). Students underline one line that exemplifies it. Then students write one story-based warning using <i>must/mustn't</i> (e.g., <i>In the forest, you mustn't ...</i> ) and support it with one detail from the text.	Generative AI (drafting aid)	Links grammar to meaning in the story, rather than practicing forms in isolation.
<i>El Lobizón</i>	Comparative writing + speaking (B1/B2)	Students compare two short excerpts ( <i>El Lobizón</i> + another werewolf tradition), note 2 similarities and 2 differences, and write a short comparative comment on what one key difference suggests about the values or fears foregrounded in each story. They must cite one textual detail from each excerpt. In pairs, students choose one difference and deliver a brief spoken comparison (45–60s): state the difference, explain what it suggests about values/fears, and refer to one textual detail from each excerpt; partners ask one follow-up question ( <i>Which detail supports your view?</i> ).	Blog / shared document / audio recorder	Supports comparison without hierarchy, recognizing situated meanings across traditions.

Note: Source: Author's own elaboration.

## Conclusions

Argentine traditional narratives, including legends and folktales, are meaningful resources for ELT. When thoughtfully integrated into language lessons, they support language development and make space for intercultural reflection and decolonial aims. From a postmethod perspective, they enable context-sensitive learning that connects English with local histories, values, and ways of knowing that have often been marginalized in foreign language education.

Throughout the paper, theoretical perspectives have been connected with classroom-oriented practices that explore how teachers can bring Argentine legends and folktales into English language lessons, using digital technologies as pedagogical support. These classroom practices are not intended to function as fixed models or a set of ready-made activities. They are offered as examples of what teachers can do with local narratives, and they foreground teacher mediation by focusing on selection, interpretation, and contextual adaptation.

Through guided tasks based on traditional narratives, learners use English while working with cultural meanings in the text. With careful mediation, English becomes a medium for bringing different voices, histories, and forms of knowledge into circulation. This kind of work can support a more pluriversal view of language and culture, which matters in Argentine settings where imported ELT materials still tend to shape much of the cultural input available in classrooms.

In this context, the article argues for strengthening decolonial and intercultural approaches to ELT and materials in Argentina, particularly as digital technologies and AI tools increasingly shape everyday pedagogical work. A concrete implication is the need for teacher education programs to address decolonial material design and critically situated uses of digital tools, so that future teachers are prepared to act as critical cultural mediators. Finally, further classroom-based research is needed to examine how these choices affect learners' language development and intercultural awareness, and to explore how ELT can contribute to recognizing diverse epistemologies and cultural perspectives within Argentine education.

## References

- Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.
- Audacity Team. (2024). *Audacity* (Version 3.4.2) [Audio editing software]. <https://www.audacityteam.org>

- Baum, G. V., Di Martino, M. F., Marino, C. y Saba, M. P. (2023). Decolonialidad e inglés: pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(5), 227–259. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/209>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- ByteDance Ltd. (2024). *CapCut* (Version 8.1.0) [Mobile app]. <https://www.capcut.com>
- Canva Pty Ltd. (2024). *Canva* [Online design platform]. <https://www.canva.com>
- Colluccio, F. (1985). *Folklore para la Escuela*. Plus Ultra.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98, 296–311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Kramsch, C., & Zhu, H. (2016). Language and culture in ELT. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 38–50). Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537–557. <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language pedagogy. *World Englishes*, 22(4), 539–550.
- Luvvoice. (2025). *Luvvoice* [Online text-to-speech platform]. <https://luvvoice.com>
- Lwin, S. M. (2015). Using folktales for language teaching. *The English Teacher*, 44(2), 74–83.
- Mignolo, W. D. (2000). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101, 57-96. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>

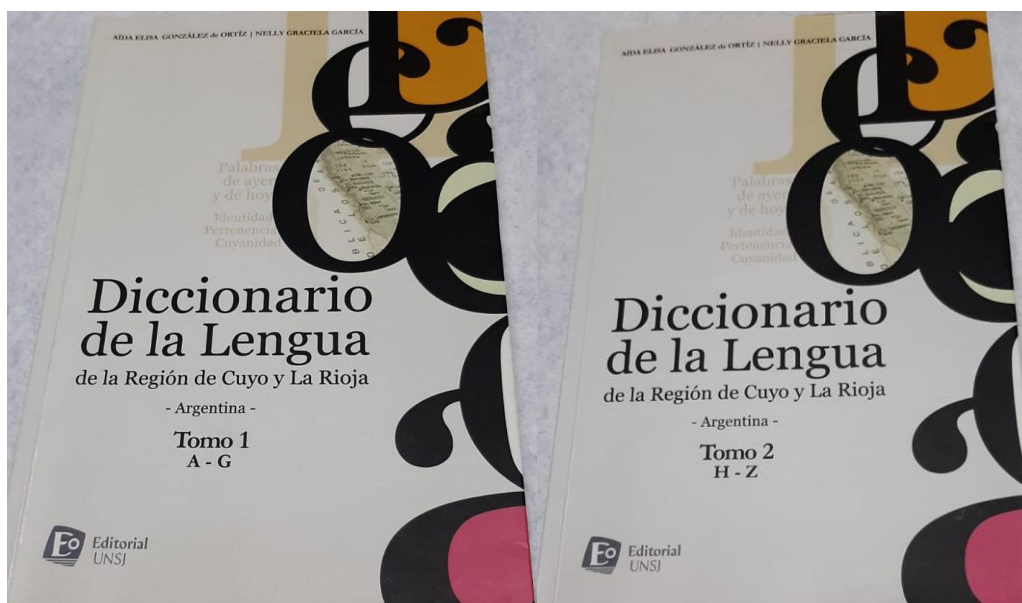
- Mignolo, W. D. (2010). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11g9616>
- NaturalSoft Ltd. (2024). *NaturalReader* [Text-to-speech software]. <https://www.naturalreaders.com>
- Olivera, F. (Coord.), Kaplan, M., & Buscaglia, M. (2023). *Bestiario nacional: Criaturas del imaginario argentino*. Biblioteca Nacional Mariano Moreno.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereyra, M. (2017). Políticas y articulaciones teóricas para una educación intercultural y descolonizadora del idioma inglés en Argentina / Policies and theoretical interconnections for an intercultural and decolonizing education of English in Argentina. (En)clave Comahue. *Revista Patagónica De Estudios Sociales*, (23), 109–128. <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/1635>
- Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching: Surveys and Studies*, 54(3), 355–387. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000082>
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20
- Quijano, A., & Ennis, M. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580. <https://muse.jhu.edu/article/23906>
- Sa'ad, S., & Subri, S. (2023). Silent folks: A modern lore preserving the Indigenous folktales, myths and legends in the digital era. *Ideology Journal of Arts and Social Science*, 8(2), 149–160. <https://doi.org/10.24191/idealogy.v8i2.444>
- Soelistijowati, J. O., & Erwanto, L. (2016). Using legends in expanding students' language awareness and preserving local wisdom in English language classes. *Parafrase*, 16(1), 75–82.
- Walsh, C. (2009). Critical interculturality and decolonial pedagogy: In-surgir, re-existing and re-living. In V. M. Candau (Ed.), *Intercultural education in Latin America: Between conceptions, tensions and proposals* (pp. 12–43). 7 Letras.
- Words Across Worlds. (2025). *Words across Worlds* [YouTube channel]. YouTube. <https://www.youtube.com/@WordsandWorlds-u4l>
- Yumnam, R. (2023). Using folktales in ESL classrooms. *Journal of the Faculty of Education*, 11(17), 27–36. <https://doi.org/10.60037/edu.v1i17.1176>

**Verónica Pellegrino** es profesora en Lengua Inglesa y Magíster en Humanidades y Ciencias por la Universidad Nacional de Villa María (Argentina). Se desempeña como profesora adjunta en el Profesorado en Lengua Inglesa de dicha institución, donde dicta las asignaturas Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa, Perspectivas del Mundo Actual y Tecnologías en la Comunicación Pedagógica. Sus principales líneas de investigación incluyen la interculturalidad, la enseñanza de lenguas y culturas, y la integración de tecnologías educativas en contextos de formación lingüística y cultural.

# **R E S E Ñ A S**

## Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja –Argentina Tomos 1 y 2

**Olga Alicia Armata**  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina  
olarm19@gmail.com



**González de Ortiz, Aída Elisa y Nelly Graciela García (2021)**  
***Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja - Argentina***  
**San Juan: Editorial UNSJ. Tomo 1, 445 pp. Tomo 2, 451 pp.**  
**ISBN 978-987-8395-08-1**

En la producción lexicográfica hispanoamericana, la perspectiva diferencial adquiere relevancia con la implementación de proyectos destinados al relevamiento y estudio del léxico en diferentes países del continente americano. Prueba de ello es el *Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja* en Argentina. Obra diseñada desde sus orígenes por César Quiroga Salcedo, se ejecutó, luego de su fallecimiento, a partir de las propuestas metodológicas de Aída González de Ortiz, quien ejerció la dirección de un destacado equipo de investigadores.

Pertenece al tipo diferencial cultural pues explora “el habla particular (...) en su diversidad de tonos y matices” (González y García, 2022: 14), lo que se evidencia en el registro de unidades procedentes de diversas prácticas sociales: agrícolas, ganaderas, artesanales, folklóricas, geográficas, entre otras. En definitiva, muestra la identidad y la cosmovisión

de quienes habitan una extensa área del territorio argentino correspondiente al Nuevo Cuyo<sup>10</sup>.

Se trata de un repertorio semasiológico que reúne en dos tomos, cuatro mil ochocientos noventa y ocho lemas cuya caracterización semántica se especifica de acuerdo con la relación E – C. Corresponde al tipo descriptivo en la medida en que da cuenta, de manera empírica, del comportamiento real del léxico regional. De hecho, la selección de las unidades se concreta en función de la frecuencia normalizada que tales unidades poseen en el ámbito de cada una de las provincias integrantes del área objeto de indagación.

Entre las fuentes documentales de las cuales se nutre la producción que aquí se presenta, sobresalen un exhaustivo conjunto de obras lexicográficas que relevan el vocabulario de Mendoza, San Juan, San Luis, La Rioja, Argentina, algunos países de Hispanoamérica y España, y un valioso muestrario de textos literarios y periodísticos (prensa escrita) procedentes de las jurisdicciones mencionadas. También cabe destacar otras, tales como el material que, referido a aspectos lingüísticos y folklóricos, forman parte del Fondo Vidal de Battini (FONVIBA), y los archivos provenientes de investigaciones efectuadas por el personal especializado del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas “Manuel Alvar” (INILFI), entre los cuales se encuentran los ficheros léxicos, soporte del *Atlas Lingüístico Etnográfico del Nuevo Cuyo* (ALECuyo).

Interesa referir, asimismo, al trabajo de campo que los investigadores desarrollaron en diferentes localidades y que permitió la búsqueda y caracterización de expresiones lingüísticas y culturales. Así se patentiza en enunciados que, incorporados en los diferentes artículos, se individualizan con la marca “(oral)”, según se percibe en el ejemplo siguiente:

**desnortear.** intr./prnl. Perder el norte o dirección; desorientarse. v. *anortar*.  
“Cuando salimos de la estación de servicio, me *desnorté* y no supe para dónde tomar”. (Oral) (2022:355).

En suma, una abundante y variada documentación confirma la escogencia y definición de lexemas y locuciones cuya vigencia puede constatarse en textos auténticos que datan de diferentes épocas.

Por último, conviene subrayar que el *Diccionario de la lengua de la Región de Cuyo y La Rioja* es una meritoria contribución que se ajusta a las pautas de la lexicografía hispanoamericana actual en lo que atañe a la configuración de la macro y la microestructura. Su consulta es, sin duda, medular para usuarios, neófitos y expertos,

---

<sup>10</sup> Se trata de la región que, ubicada entre los 28° y 37° de latitud sur, comprende, las provincias cuyanas - Mendoza, San Juan, San Luis-, a las que se incorpora La Rioja, pues presentan características histórico-culturales y lingüísticas análogas.

pues permite, por un lado, conocer el habla y la cultura de la región, y, por otro, disponer de una cuantiosa y variada plantilla cuyos constituyentes pueden ser objeto de sustanciales abordajes lexicológicos. A esto debe añadirse la posibilidad de efectuar estudios contrastivos que propendan a la caracterización del componente léxico del español de Argentina en sus diferentes áreas.

**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 Universidad Católica de Salta. Es miembro titular del Comité de la Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Humanidades (UNSa.). Participa del dictado de cursos de perfeccionamiento y posgrado sobre temáticas atinentes a lexicología, lexicografía, semántica y pragmática. Su producción académica muestra los resultados de investigaciones sobre el subsistema dialectal del español de Salta (área rural) y también sobre la prensa salteña.

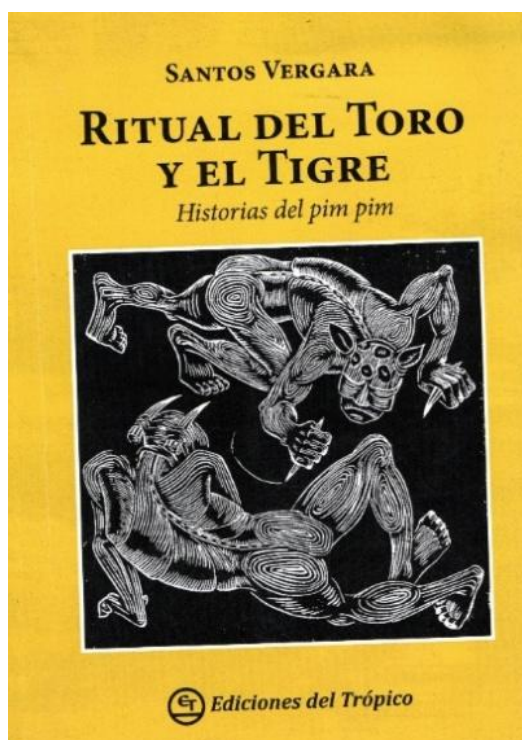
## Ritual del Toro y el Tigre *Historias del pim pim*

**Rodríguez Echazu**

Museo de Antropología de Salta

Salta, Argentina

saninroe@gmail.com



**Santos Vergara** (2024)

*Ritual del toro y el tigre. Historias del pim pim.*

1ª ed. Araoz Ediciones.

Ediciones del Trópico. Orán, Salta.

ISBN 978-631-6639-21-9

156 páginas. 15 x 22 cm.

Disfrutar de la lectura de este libro de Santos Vergara y presentarlo en el Museo Histórico del Norte con la presencia del autor y la participación de grupos de artistas del *pim pim* y los públicos convocados fue una experiencia gratificante en todo sentido, un escenario inolvidable en una tarde de febrero.

Así, considero que el libro se encuadra en la perspectiva de la antropología y es atravesado por las dimensiones del patrimonio inmaterial, la literatura y el arte, entre otras. En el momento de la presentación, agradecí la invitación al Director del Museo Histórico del Norte Arq. Mario Lazarovich y al Profesor Santos Vergara por el *poder de la palabra*. Conozco a Santos por Cuadernos del Trópico, publicaciones orientadas a los distintos públicos, docentes, estudiantes, salteños, turismo cultural. El libro *Ritual del Toro y el Tigre, Historias del Pim Pim* no es la excepción, sigue esta línea de audiencia. Tiene el propósito de “hacerse público” y aportar al paradigma de la democratización y, por qué no, soñar con la posibilidad de una democracia cultural. El libro anima a pensar en ello,

cuando plantea el protagonismo de los “carnavaleros” en la gestión de la cultura, donde el autor se posiciona emic y etic. Cuenta que el *pim pim* resuena en su cabeza desde la infancia o juventud como trabajador del ingenio, lugar donde conoció a los “pimpineros”, quienes le abrieron las puertas de la comunidad Ava Guarany. Desde entonces, no deja de hacerse preguntas acerca de los sentidos y la dinámica de la manifestación como un actor en el escenario y a la vez espectador, sobre “las tablas” y la cuarta pared. Interrogantes que le permiten transitar del Mito al Logos y elegir una pluma de etnógrafo, de su vida y la de los otros, sin perder de vista sus públicos y un estilo literario.

Piensa el carnaval desde una complejidad de aspectos que lo constituyen en su análisis e invita a los especialistas a su estudio. Se cuestiona si el carnaval o *Arete* posee un carácter dramático, ritual, teatral y afirma que “existen numerosos elementos que confirman su pertenencia a la teatralidad”. El tema remite a la problemática planteada por Zulma Palermo, profesora emérita de la Universidad Nacional de Salta, en relación con la colonización pedagógica y la necesidad de aperturas y posibilidades en la deconstrucción de la ciencia colonial que heredamos de occidente. En el texto *Tejer la Memoria, tomar el poder*<sup>11</sup>, ella desafía el paradigma hegemónico y propone un giro ontológico, siguiendo la metodología de relevar indicadores o elementos que configuran las artesanías y el arte, como ahora lo hace Vergara con el ritual y el teatro. A partir de dos imágenes, una de Tarsilia Do Amaral, considerada una obra brasilera modernista y, otra, de una estatuilla de barro cocido, gestada por manos anónimas y expuesta en un museo provincial de contenido étnico, reflexiona acerca de su status quo e interpela la concepción del arte, de aquellos productos simbólicos que en el orden de la cultura occidental y moderna se distinguen como “artísticos”. Al repasar los aspectos que componen las “artes visuales” se plantea: ¿qué es lo que hace que la tela de la obra brasilera sea considerada “arte” y se exhiba en los museos internacionales como exponente latinoamericano, en tanto que la estatuilla de barro sea expresión artesanal de una cultura y expuesta en una institución local para un público reducido? La pregunta es similar a la de Vergara: ¿Qué es lo que hace que el *Arete* sea considerado ritual y no teatro? Para responderse, indaga los elementos que definen la dramaturgia clásica y contemporánea con el fin de interpretar y dignificar el *pim pim*.

La antropóloga española Lourdes Méndez<sup>12</sup> examina las desiguales posiciones de poder y legitimidad que ocupan los especialistas occidentales y no occidentales en el mundializado campo del arte, cómo –vía colonización- se difundieron e impusieron las

---

<sup>11</sup> Palermo, Z. (2012). Tejer la Memoria, tomar el poder. *Organon*, 27 (52). <https://doi.org/10.22456/2238-8915.33481>

<sup>12</sup> Méndez Pérez, L. (2006). Quienes dictan las reglas del arte, primitivización de artes y artistas no occidentales al mutuo reconocimiento: un desafío político y artístico pendiente. *Artes, la revista*, 6 (11), 24-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089292>

ideas sobre lo “primitivo”, las categorías eurocéntricas de arte, artista y obra de arte, y sus consecuencias para las expresiones, creadores y productores no occidentales. Un punto importante aquí es indicar que, como señalan Vergara y Méndez, los pueblos no occidentales no poseen en sus lenguas vernáculas esas categorías, ni la distinción occidental de arte y artesanía, de artistas y artesanos. Expresa:

Para el saber antropológico, y salvo honradas excepciones en las sociedades primitivas, las mujeres eran artesanas que producían objetos destinados a un uso doméstico y los varones eran artesanos, o artesanos de lujo, que producían objetos que no habían sido concebidos con el único fin de ser contemplados puesto que estaban destinados a un uso ritual o suntuario. Asumiendo una asentada creencia propia de la estética idealista según la cual lo que permite distinguir universalmente al gran arte de las artes aplicadas es tanto que el objeto haya sido creado con el único fin de ser contemplado, como su capacidad intrínseca de provocar emoción estética en quienes la contemplan desinteresadamente, el saber antropológico fue colocando aquellos objetos indígenas que consideraba como dotados de cualidades estéticas en el ámbito de la cultura tradicional, y no en el campo del arte. Esta interpretación excluyó del campo del arte a creadores y creadoras indígenas, y tanto especialistas del arte como de la antropología siguieron esta tradición –estética occidental- que dividió a los objetos, y podríamos agregar a las expresiones, en los siguientes apartados: arte/cultura/no arte/ no cultura. (27 y 28)

De acuerdo con este argumento, las producciones artísticas enmarcadas en la cultura, anónimas como las “artesanías”, el carnaval o *Arete*, etc., no se clasificaron en la órbita del arte. Los objetos y/o la cultura material ingresó, y aún tiene lugar, en los museos antropológicos y etnográficos.

Las expresiones tradicionales son denominadas “ritual” (folklore), no así teatro. Celia Aiziczon de Franco<sup>13</sup>, filósofa de la Universidad Nacional de Tucumán, en su libro “Mito, Fiesta, Rito”, asegura que “los pueblos del antiguo México no tenían palabras equivalentes a la expresión Bellas Artes, no especularon acerca de cuestiones estéticas, tampoco hicieron objetos para ser contemplados únicamente por su belleza” como en occidente. Por esta razón, el arte latinoamericano fue menospreciado. Nos planteamos, entonces, como Lourdes Méndez: ¿Cómo lograr un mutuo reconocimiento entre arte y artistas occidentales y no occidentales? ¿Cómo conseguir que el relato no sea exclusivo de quienes definen las reglas del arte? ¿Cómo lograr que las artesanías de los pueblos originarios como el *Arete* sean valorados y no menospreciados desde la conquista?

---

<sup>13</sup> Aiziczon de Franco, C. (1998). *Mito, Fiesta, Rito*. Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán, p. 17. 2

Vergara, sin duda, contribuye a este proceso de descolonización de la ciencia, la cultura y el arte. Ya casi al final de las páginas expresa:

Aquí cerramos nuestra revisión y nuestras divagaciones, tal vez algo innecesarias para fundamentar la teatralidad aborigen pero pertinentes para ejemplarizar los equívocos que surgen a partir de las distintas formas de entender el teatro, una manifestación estrechamente vinculada con lo social y colectivo. Acaso por eso mismo, su mirada está condicionada la ideología. Sabemos, el hecho teatral es un campo amplio, variado, complejo y muy rico en cuanto a modalidades escénicas. Por lo tanto, no se puede excluir de su consideración, así nomás, sin verdadero fundamento, cualquier expresión o propuesta, por más primitiva o vanguardista que sea. Como bien lo simplificó Kleir Elam en una frase, la teatralidad es 'la producción de significado en escena'. Es decir, también en el teatro el sol sale para todos.

**Sandra Inés Rodríguez Echazu** es licenciada en Antropología, Universidad Nacional de Salta (UNSa), magíster en Políticas Sociales (UNSa) y magíster en Museología (UNT). Se desempeña como profesional del Museo de Antropología y profesora de la Universidad Católica de Salta, de la Escuela de Bellas Artes "Tomas Cabrera" y otras instituciones de nivel superior. Forma parte del equipo de investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA). Ocupó cargos en el ámbito de los museos y la cultura y es autora de libros y artículos de antropología.

# 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](mailto: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.

### **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 reducir las 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 widerspiegelt 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).
- ✓ Unterstreichung, 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](mailto: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 Dossievorschlag 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 Zitaten 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 Zitaten 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](mailto: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 utilisées 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.

**Comité Editorial  
RELEN**

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](mailto: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**

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](mailto: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 Arial 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](mailto: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, sóciocultura, 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 remite-la assinada, em arquivo PDF ao correio da revista: [relenunsa@gmail.com](mailto: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**

<b>Título artículo</b>	
<b>Evaluador</b>	
<b>Institución</b>	

**ASPECTOS A EVALUAR**

(Indique brevemente su opinión con respecto a cada uno de los ítems siguientes)

<b>Interés y actualidad del tema</b>	
<b>Adecuación de la fundamentación conceptual y pertinencia del marco teórico</b>	
<b>Si se tratara de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología</b>	
<b>Originalidad del enfoque</b>	
<b>Pertinencia e interés de la bibliografía utilizada.</b>	

**RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR** (Marque y fundamente lo que recomienda)

<b>1º) Publicar</b>		
<b>2º) Publicar con modificaciones</b>		(¿Qué modificaciones propone?)
<b>3º) NO publicar</b>		(Fundamente su opinión)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FORMULAR FÜR BEWERTUNG DER BEITRÄGE**

<b>Überschrift</b>	
<b>Beurteiler</b>	
<b>Einrichtung</b>	

**ZU BEWERTENDE ASPEKTE**

(Geben Sie kurz ihre Meinung zu den nachstehenden Punkten)

<b>Interesse und Aktualität des Themas</b>	
<b>Angemessenheit der begrifflichen Begründung und Relevanz der angegebenen Theorie</b>	
<b>Wenn es sich um eine Untersuchung handelt: klare Darstellung und Relevanz der Methodik</b>	
<b>Originalität des Ansatzes</b>	
<b>Relevanz und Interesse der benutzten Bibliographie</b>	

**EMPFEHLUNG DES BEURTEILERS** (Kreuzen Sie an und begründen Sie ihre Empfehlung)

<b>1°) Veröffentlichung</b>		
<b>2°) Veröffentlichung mit Veränderungen</b>		(¿Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
<b>3°) KEINE Veröffentlichung</b>		(Begründen Sie ihre Entscheidung)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FICHE D'ÉVALUATION D'ARTICLES**

<b>Titre de l'article</b>	
<b>Évaluateur</b>	
<b>Institution</b>	

**ASPECTS À EVALUER**

(Indiquez brièvement votre opinion sur chacun des points suivants)

<b>Intérêt et actualité du sujet</b>	
<b>Adéquation de la base conceptuelle et pertinence du cadre théorique</b>	
<b>S'il s'agit d'une recherche : présentation claire et pertinente de la méthodologie</b>	
<b>Originalité de l'approche</b>	
<b>Pertinence et intérêt de la bibliographie utilisée</b>	

**RECOMMANDATION DE L'EVALUATEUR** (Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

<b>1º) Publier</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2º) Publier avec des modifications</b>	<input type="checkbox"/>	(Quelles modifications proposez-vous?)
<b>3º) Ne pas publier</b>	<input type="checkbox"/>	(Justifiez votre opinion)



**INIL (LANGUAGES RESEARCH INSTITUTE)  
RELEN JOURNAL (LANGUAGE STUDIES JOURNAL)**

**ARTICLE EVALUATION FORM**

<b>Title</b>	
<b>Reviewer</b>	
<b>Affiliation</b>	

**ASPECTS TO CONSIDER**

(Briefly state your opinion in relation to each of the following items)

<b>Novelty (Does the article make an interesting, important contribution?)</b>	
<b>Adequacy of literature review and relevance of theoretical framework</b>	
<b>Clear and relevant methodology (if it is an original research)</b>	
<b>Originality of approach</b>	
<b>Relevance and interest of cited bibliography</b>	

**Reviewer's recommendation** (Please tick choices as appropriate and support your answers)

<b>1º) Accept submission</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2º) Revisions required</b>	<input type="checkbox"/>	(Which changes do you suggest?)
<b>3º) Decline submission</b>	<input type="checkbox"/>	(Support your recommendation)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
RIVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**SCHEDA DI VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI**

<b>Titolo articolo</b>	
<b>Esaminatore</b>	
<b>Istituzione</b>	

**ASPETTI DA VALUTARE**

(Indichi brevemente la sua opinione riguardo ognuna delle seguenti voci considerate)

<b>Interesse e attualità dell'argomento</b>	
<b>Adeguamento della fondatezza concettuale e pertinenza del quadro teorico</b>	
<b>Se si tratta di una ricerca: presentazione chiara e pertinenza della metodologia</b>	
<b>Originalità dell'approccio teorico</b>	
<b>Pertinenza e interesse della bibliografia utilizzata</b>	

**RACCOMANDAZIONI DELL'ESAMINATORE** (Indichi e giustifichi ciò che raccomanda)

<b>1°) Pubblicare</b>		
<b>2°) Pubblicare con modificazioni</b>		(Quali modificazioni propone?)
<b>3°) NON pubblicare</b>		(Giustifichi la sua opinione)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LÍNGUAS)**

**FOLHA DE AVALIAÇÃO DE ARTIGOS**

<b>Título do artigo</b>	
<b>Avaliador</b>	
<b>Instituição</b>	

**ASPECTOS A AVALIAR**

(Indique brevemente sua opinião com respeito a cada um dos itens seguintes)

<b>Interesse e atualidade do tema</b>	
<b>Adequação da fundamentação conceitual e pertinência do marco teórico</b>	
<b>Si se trata de uma pesquisa: apresentação clara e pertinência da metodologia</b>	
<b>Originalidade do enfoque</b>	
<b>Pertinência e interesse da bibliografia utilizada</b>	

**RECOMENDAÇÃO DO AVALIADOR** (Marque e fundamente o que recomenda)

<b>1º) Publicar</b>		
<b>2º) Publicar com modificações</b>		(Que modificações propõe?)
<b>3º) NÃO publicar</b>		(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 Beiträge, d.h. Angemessenheit zur Thematik und zum Profil der Zeitschrift, Beachtung der Richtlinien seitens der Autoren/-innen und Anpassung an die Zeitschriftsbereiche. 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 abubrechen.
- ✓ 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 Zeitschrifteninhalte 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 plagats, 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 inedito, 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'accettare 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 comitês, 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.



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS**

[inilunsa@gmail.com](mailto:inilunsa@gmail.com)



ESTUDIOS DE LENGUAS

**REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS**

[relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### **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

Complete este documento en formato digital o manuscrito. Las firmas deben hacerse a mano. Escanee y envíe en documento adjunto al correo de la Revista ([relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com))



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

[inilunsa@gmail.com](mailto:inilunsa@gmail.com)



ESTUDIOS DE LENGUAS

REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS

[relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN<sup>14</sup> 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

<sup>14</sup> 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](mailto:relenunsa@gmail.com))

## Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN<sup>15</sup>

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

---

<sup>15</sup> 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](mailto:relenunsa@gmail.com))



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

[inilunsa@gmail.com](mailto:inilunsa@gmail.com)



ESTUDIOS DE LENGUAS

REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS

[relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

## Statement of originality RELEN Journal<sup>16</sup>

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

<sup>16</sup> 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](mailto:relenunsa@gmail.com))

## Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN<sup>17</sup>

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

<sup>17</sup> 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](mailto:relenunsa@gmail.com))

## Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN<sup>18</sup>

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 dia .....de .....de 2020, na cidade de ....., .....(país).

.....  
Assinatura

Nome e dados do autor  
Email  
Endereço postal

---

<sup>18</sup> 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](mailto:relenunsa@gmail.com))