

LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL L2/E COMO PROCESO DE
SUBJETIVACIÓN. UNA PROPUESTA DESDE EL INTERACCIONISMO
ESTRUCTURAL

The *acquisition* of Spanish as S/FL as a *subjectivizing* process. A proposal from
structural interactionism

MARÍA VIRGINIA BRUZZO*

Universidad Nacional del Nordeste

virginiabruzzo@gmail.com

RESUMEN

En este artículo presentamos los primeros resultados de una investigación exploratoria-descriptiva, en la que estudiamos la adquisición del español en cinco estudiantes de intercambio, procedentes de Brasil, Dinamarca, Francia y Bélgica, en dos cursos de español como lengua extranjera (ELE), uno en la Facultad de Humanidades de la UNNE y otro en un instituto privado de idiomas, en Resistencia y Corrientes (Argentina), respectivamente. Sostenemos, acorde con nuestro marco, el *interaccionismo estructural* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002; Desinano, 2009, 2018), que el sujeto pasa, al igual que el niño, por un *proceso de subjetivación* en la lengua extranjera, que consiste en la *captura* del sujeto por el lenguaje, a través del *habla* del *Otro* –docente, compañeros u otras personas–, entendida como *instanciaciones* de la *lengua*. En este *proceso de subjetivación* el sujeto establece relaciones con el lenguaje que se traducen en posiciones estructurales, no superables, con un polo dominante. En la primera posición el polo dominante es el *Otro*, retornan en el *habla* del alumno *fragmentos* del *habla* del *Otro*; en la segunda posición, es la *lengua*, emergen en el discurso *estructuras latentes* del español; y en la tercera, es el *sujeto*, que se hace consciente de su propia *habla*, se *escucha*, se corrige y reformula.

Palabras clave

adquisición de segundas
lenguas;
ELE;
proceso de subjetivación;
interacción;
interaccionismo
estructural

ABSTRACT

This article presents the first results of an exploratory-descriptive research, in which it is studied the acquisition of Spanish by five exchange students, from Brazil, Denmark, France and Belgium, in two courses of Spanish as a foreign language (SFL): in the Faculty of Humanities, UNNE, and in a private language institute, in Resistencia and Corrientes (Argentina), respectively. It is argued, according to the framework of *structural interactionism* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002; Desinano, 2009, 2018), that the subject, like the child, undergoes a *subjectivizing process* in the foreign language, which consists of the *capture* of the subject by *le langage*, through the *parole* of the Other –teacher, classmates or other people–, considered as *instantiations* of *la langue*. In this *subjectivizing process*, the subject establishes relations with *le langage* that are considered structural positions that cannot be overcome, with a dominant pole. In the first position the dominant pole is the *Other*, fragments of the *Other's parole* return in the student's *parole*; in the second position, it is the *langue*, *latent structures* of Spanish emerge in the discourse; and in the third position, it is the *subject*, who becomes aware of his own *parole*, listens to it, corrects and reformulates it.

Keywords

second language
acquisition;
SFL;
subjectivizing process;
interaction;
structural interactionism

1. Consideraciones iniciales: el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL)

Con apenas sesenta años de historia, la adquisición de segundas lenguas (ASL) –denominación que incluye las lenguas extranjeras o, simplemente, adicionales– es un campo relativamente reciente pero aun así altamente productivo. Su breve historia, no siempre libre de disputas internas, estuvo marcada por varias etapas caracterizadas por diferentes corrientes o enfoques teóricos que intentaron dar respuesta al fenómeno de la adquisición de segundas lenguas. Especialmente en los últimos treinta años, hubo un florecimiento de múltiples estudios en este campo interdisciplinar, influido por teorías de otras disciplinas, como la lingüística, la psicología, la antropología, la psicolingüística, la sociolingüística y los estudios sobre la adquisición de lenguas primeras, entre otras (Ellis, 2020).

Ellis (2020) realizó una breve presentación de las etapas y teorías propias de esta disciplina. Los inicios en los 60 y 70 estuvieron marcados por estudios sobre aprendientes en contextos naturales que ponían en cuestionamiento las perspectivas *conductistas* de enseñanza y el método audiolingual. La segunda etapa, en los años 80, se caracterizó por una expansión de las teorías: desde las centradas en las hipótesis de *transferencias lingüística* y *pragmática*, la influencia de la *gramática universal* y las primeras teorías centradas en el *input* y la *interacción* (Krashen, 1985; Long, 1983; y Swain, 1985 en Ellis, 2020). En los 90 se desarrollaron las siguientes etapas: la tercera, con mayor preeminencia de las teorías cognitivistas (Schmidt, 1990; Tomlin y Villa, 1994, Ellis, 1994 y DeKeyser, 1998 en Ellis, 2020); y la cuarta, con el giro hacia los estudios centrados en los aspectos sociales (Firth y Wagner, 1997; Block, 2003; y Norton, 2000 en Ellis, 2020) y los estudios *socioculturales* (Lantolf, 2000 y Swain, 2006 en Ellis, 2020). Finalmente, arribaron en la quinta etapa, los recientes desarrollos de la *teoría de los sistemas dinámicos complejos* de Larsen-Freeman y los estudios centrados en el *multilingüismo* (Cook, 1992; May, 2013 y Ortega, 2009, 2019 en Ellis, 2020).

Estos sesenta años parecen estar marcados por el debate entre la necesidad de buscar una teoría fuerte y “única” que explique el fenómeno para hacer de la ASL una disciplina pura, y la continuidad del carácter aplicado de esta área de estudio en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras, lo que implica la continuación del desarrollo de la convivencia de variadas teorías, relacionadas con distintos aspectos en la enseñanza de L2/E (Ellis, 2020). Sin entrar en este debate, y con el fin de contribuir al campo en estudio, presentaremos aquí los primeros resultados de una investigación de alcance exploratorio-descriptivo en la que nos propusimos estudiar el fenómeno de la adquisición de una L2/E en el marco del *interaccionismo estructural* de Claudia de Lemos (1986, 2000a, 2000b, 2002). El estudio se centra en la adquisición del español como lengua extranjera de cinco estudiantes de español de distintas nacionalidades en dos centros de estudios, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y en un instituto privado de idiomas, en las ciudades de Resistencia y Corrientes (Argentina). Finalmente, en cuanto a los resultados de esta investigación, esperamos que constituyan un aporte a la enseñanza de E/LE y que puedan ser aplicados en el futuro a estudios sobre la adquisición de otras lenguas.

2. Motivaciones y búsqueda de posibles respuestas: el interaccionismo estructural

La motivación del estudio de la adquisición de segundas lenguas se fundamenta en la idea de que, conociendo mejor los procesos internos y externos de adquirir una lengua extranjera, se pueden desarrollar modos de enseñanza más efectivos –sean en contextos áulicos alejados de los lugares en los que la L2 se habla o en inmersión–. Es por ello que, movidos por la necesidad de investigaciones en ELE por la inclusión de la UNNE en el Consorcio ELSE para ser sede del examen CELU,¹ y por nuestra experiencia en el aula, cada vez más demandante por el creciente número de alumnos de intercambio –provenientes de Brasil, especialmente, y de otros países no hispanohablantes–, es que nos propusimos realizar un estudio sobre la adquisición del español como lengua segunda o extranjera.

A diferencia, quizá, de lo que se esperaría habiendo tantas corrientes teóricas activas en el área de la ASL, decidimos realizar un estudio exploratorio sobre la adquisición del español de nuestros alumnos de intercambio, teniendo como base la teoría sobre adquisición del *interaccionismo estructural* desarrollada en Brasil por Claudia de Lemos (1986, 2000a, 2000b, 2002). Tomamos esta decisión debido a que los estudios que se estaban llevando a cabo en nuestra institución, en relación a las prácticas letradas de los alumnos ingresantes de la Facultad de Humanidades, tenían en cuenta como marco teórico las investigaciones de Norma Desinano (2009, 2018), continuadoras del *interaccionismo estructural*. Conjeturamos, por tanto, considerando la experiencia en el aula de ELE, que los conceptos de esta teoría sobre las relaciones entre el sujeto y el lenguaje, en el proceso de adquisición de lengua materna, podrían explicar también el proceso de adquisición del ELE.

Claudia de Lemos (2000a, 2000b, 2002) inicia los estudios que originarían su teoría *interaccionista estructural*, a partir de la crítica que realiza sobre (a) las teorías interaccionistas que no logran explicar cómo la interacción modifica y amplía los recursos iniciales del niño (Lemos, 1986) y (b) la concepción de lenguaje como un objeto divisible en partes que pueden ser aprendidas y dominadas como una herramienta, habiendo suficientes muestras de lo contrario, considerando la heterogeneidad y la imprevisibilidad de los errores durante el proceso de adquisición (Lemos, 1986, 2000a). Es así como, en sus investigaciones, habiendo encontrado un posible marco en el psicoanálisis lacaniano y la lingüística saussureana, busca describir cómo la interacción modifica y amplía los recursos iniciales del niño (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002). En esta teoría propone que el niño pasa por un *proceso de subjetivación*, que consiste en la *captura* del niño por el lenguaje, a través del *habla* de la madre, entendida como instanciaciones de la *lengua*, hasta la constitución del *sujeto* en el *lenguaje* (Lemos, 2000, 2002). Más precisamente, el niño pasa por distintas posiciones estructurales no superables en las que hay un polo dominante, determinado por las relaciones que el niño establece con el lenguaje. En la primera posición, el polo dominante es el *habla* del Otro, madre-cuidador, el niño imita el habla del Otro recogiendo fragmentos de ella. En la segunda, el polo dominante es la *lengua*, ya que en el *habla* emergen *estructuras latentes* de la *lengua* –y no simples fragmentos– con una fluctuación de usos correctos e incorrectos. En la tercera, el polo dominante es el *sujeto*, el niño se vuelve consciente de su propia *habla*, es por ello que aparece la *escucha* que le permite corregirse y reformularse (Lemos,

1. El Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) es el examen de proficiencia del español ofrecido por la República Argentina a través del Consorcio ELSE, compuesto por universidades nacionales argentinas.

2000a, 2000b, 2002). De ese modo, no se llega a un conocimiento omnipotente sobre la lengua, ni a una subjetividad producto de las identificaciones del *habla* de la madre; el sujeto funciona en y por el lenguaje (Lemos, 2000a).

Esta teoría fue retomada por Norma Desinano (2009) quien observó que sus estudiantes universitarios establecían las mismas relaciones con el discurso académico que el niño con la lengua materna. En este sentido, postuló que el estudiante universitario pasa por un *proceso de subjetivación* al enfrentarse por primera vez a los discursos académico-científicos (Desinano, 2009); proceso que se concibe como una constante en la vida del sujeto ante cada nueva instancia en la que se enfrenta con discursos desconocidos (Desinano, 2009, 2018). La autora propuso, retomando las posiciones lemosianas, dos polos situados en un *continuum*, el *polo de la fragmentariedad* y el *polo de continuidad*, que señalan las relaciones que el estudiante establece con el discurso académico-científico en sus producciones escritas. En el *polo de la fragmentariedad*, los textos se caracterizan por rupturas que fragmentan la escritura, se trata de *fallos, errores, lapsus* y *hápax*. En un primer momento, el estudiante, como el niño en la primera posición, retoma fragmentos de discursos otros, de los textos de referencias y/o de los profesores, a manera de una amalgama; el docente debe reconstruir estos fragmentos para darles sentido (Desinano, 2009). En un segundo momento, en los textos emergen *cadena latentes* de los discursos otros que deben ser repuestos por el docente, es por ello que hay un *anclaje*, una dependencia, en las fuentes, aunque ya no se trata de una simple amalgama de fragmentos (Desinano, 2009). Finalmente, más cercanos al *polo de la continuidad*, un polo ideal sin errores, se ubican los escritos en los que se percibe la *escucha* en el estudiante, esto se debe a que este se vuelve consciente de su propio discurso, lo que le permite corregirse y reformularse; los textos son versiones propias de las teorías presentadas en los textos de referencias y por el profesor en el aula (Desinano, 2009).

Como señalamos, en nuestra investigación, en la que exploramos otros conceptos que nos den respuestas a los fenómenos que observábamos en nuestros estudiantes, retomamos esta propuesta teórica. Según lo analizado hasta ahora, propusimos que la adquisición del ELE se da como un *proceso de subjetivación*, en el que el estudiante es *capturado* por el español, o, en otros términos, el estudiante es *alienado* (Desinano, 2009) por la lengua, en el sentido de que se constituye como sujeto en el español (Wingeyer y Bruzzo, 2019; Wingeyer, Bruzzo y Angelina, 2019; Bruzzo y Wingeyer, 2019). Según notamos, los estudiantes de ELE establecen las mismas relaciones con el español que el niño con su lengua materna y que el estudiante universitario con los discursos académicos. En este artículo nos proponemos presentar los primeros resultados sobre el *proceso de subjetivación* y la función de la *interacción* en el mismo.

3. La puesta en marcha: métodos y herramientas

3.1. Sujetos en estudio

Para esta parte de nuestra investigación, observamos dos cursos de ELE durante los años 2019 y 2020:

- (i) Uno, dictado durante septiembre y noviembre de 2019 en la Facultad de Humanidades de la UNNE (Resistencia), a K de 24 años, estudiante avanzada de Ingeniería Mecánica, y a J de 26 años. Al finalizar el curso, las dos estudiantes brasileñas del programa de intercambio ESCALA rindieron el examen CELU –con un resultado de un Avanzado Bueno para K y de un Intermedio Muy Bueno para J–.
- (ii) Otro, dictado en un instituto privado (Corrientes) a los siguientes estudiantes: N, danesa de 16/17 años, quien había finalizado el *folkeskole* del sistema de educación danés; T, francés de 17/18 años, quien había finalizado el *lycée* del sistema de su país; y E, belga de 17/18 años, estudiante del equivalente al nivel secundario en su país. Este último curso duró de fines septiembre a principios de diciembre de 2019. Por otra parte, N tomó clases particulares presenciales de español hasta julio de 2020, y desde abril de 2020, luego de su retorno a Dinamarca, clases virtuales.

3.2. Recolección de datos

Para la recolección de datos se recurrió, en primer lugar, a la observación participante, la docente-investigadora observó y registró, en un cuaderno de campo y mediante grabaciones de audio, las *interacciones* entre los estudiantes y la docente en clases, en ambos cursos. Estas grabaciones fueron luego transcritas siguiendo el sistema de transcripción utilizado por la cátedra de *Lingüística II* de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Nacional del Rosario.² Además, se recogieron 50 muestras de producciones escritas, realizadas en distintos momentos del período de cursado, correspondientes a las resoluciones de actividades presentadas a través de *artefactos pedagógicos* (Camblong, Di Mónica y Alarcón, 2012), que sirvieron también para la recolección de datos.

3.3. Método de análisis

En esta investigación exploratoria analizamos las instancias de adquisición en las clases de ELE y en las producciones escritas de alumnos extranjeros. Para la descripción y análisis de los corpus oral y escrito, procesos que siguen en desarrollo, recurrimos al análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000a, 2000b, 2002; Desinano, 2009). Identificamos en las producciones fenómenos lingüísticos-discursivos (Lemos, 2000a, 2000b, 2002; Desinano, 2009) que indicarían la transición por las posiciones en la *subjetivación* del estudiante y cómo la *interacción* modificó y amplió sus recursos.

4. El proceso de subjetivación en español como lengua extranjera: primeros resultados

En las siguientes secciones presentamos los resultados de la observación, descripción y análisis de los corpus oral y escrito antes mencionados. Como se verá, definimos las mismas *posiciones* del *proceso de subjetivación* del *interaccionismo estructural*, aunque identificamos algunas situaciones específicas dentro de la segunda y tercera posición que no corresponden de modo directo con lo descripto por

2. Para detalles sobre este sistema de transcripción, véase Báez, M. (2000).

Lemos o Desinano en las *posiciones*, pero indudablemente hay un paralelismo entre lo que describimos y lo desarrollado por ambas autoras.

4.1. Primera posición

En la primera posición, el polo dominante es el *habla* del Otro. Al igual que en el niño (Lemos, 2000a, 2002), *retornan* en el *habla* del estudiante fragmentos del habla del *Otro*, sean el docente, compañeros u otras personas con las que haya interactuado. Se podría decir que se trata de un proceso de *metonimia* (Lemos, 2000a, 2002). El habla es fragmentaria en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico.

Diferenciamos, al igual que Lemos (2002), dos momentos específicos. En un primer momento, los fragmentos que retornan en el *habla* del estudiante son altamente fragmentarios, mientras que, en un segundo momento, los fragmentos son estructuralmente más complejos.

En esta primera posición, el Otro, el docente o determinados compañeros, toma el rol de *intérprete* (Lemos, 2000a, 2002) que “restringe las indeterminaciones”³ (Lemos, 2000a, p. 171) del discurso del alumno. El docente o los compañeros reconstruyen los fragmentos y *devuelven* el *significante* (o las *cadena de significantes*) al estudiante, quien al reconocerlo como propio hace que la *interacción* avance. Esta interpretación pareciera ser crucial para el movimiento a la siguiente posición. El cuerpo del aprendiente entendido como *corps pulsionnel*, al igual que el del niño, demanda interpretación constante.

4.1.1. Primer momento

En este primer momento la fragmentariedad en el *habla* de los estudiantes es mayor. Se observa, como fue indicado antes, que hay un “retorno en el habla” (Lemos, 2002, p. 58) del alumno “de parte de los enunciados usados” (Lemos, 2002, p. 58) por el Otro –profesor, compañero u otras personas– en instancias de interacción anteriores; situaciones que son reconocibles por el estudiante. El *Otro* toma el rol de interpretar al alumno y de significarlo.

El *fragmento I* que aquí reproducimos corresponde a una clase del 14 de octubre de 2019 en el instituto privado, en la que estaban presentes N y E. En este momento de la clase, las alumnas habían hecho algunas preguntas sobre cómo expresar en español ciertas emociones. N específicamente consultó sobre cómo decir “I am excited”, y retornan en su *habla* fragmentos de *habla* de un *Otro*, de una situación de interacción similar a la que se dio en la clase: conversar sobre cómo expresar en español ciertas emociones. Sin embargo, debido al nivel de *fragmentación* a nivel fonológico de estos fragmentos de *habla*, la profesora no reconoció inmediatamente las *cadena de significantes* a las que remitía. Se dio así una situación de *interpretación* para restringir “las indeterminaciones” (Lemos, 2000a, p. 171).

N: How do you say that (?) I always say estoy [*Iməʊʃonada*]⁴ It doesn't mean I'm *nervous* it means that I'm *looking forward* right (?)

3. Todas las traducciones del inglés y portugués son propias.

4. En este caso tuvimos que recurrir al alfabeto fonético internacional para intentar mostrar de manera más fiel el habla de la aprendiente.

E: ah *excited* (!)
N: how do you say *excited* (?)
Profesora: *entusiasmada* –lo escribió en el pizarrón–
N: what (?) oh but when I say estoy [*imofonadə*] I say that I'm *nervous* (?)
Profesora: no I don't understand what (?)
E: *nervous*
Profesora: yeah
N: [*ɪməʊfɒnədə*] because when I'm like
E: [*imozionada*] it means that you're really like *emotional*
Profesora: AH *emocionada*
N: no no what I want to say
E: ella quiere [dezer] que ella está [nervioza]
Profesora: sí que ella
N: no I don't want to say that I want to say that I'm *excited* like when I find something really interesting it's like estoy /*ɪməʊzɔnədə*/
E: +++
Profesora: *imaginado* (?)
N: yeah (?)
Profesora: em
N: it seems I said something weird
Profesora: *imagi*
N: no no *ee* [*eməʊfɒnada*]
Profesora: mm
N: I'm e /
Profesora: *emocionada emocionada* –lo escribió en el pizarrón– *e mo cio na da*
N: *e mo cio na da* is that something that you use (?)
Profesora: sí es un sinónimo de esta palabra –señaló *entusiasmada*–
(Fragmento I - 14102019)

Como se observa, la profesora, con ayuda de E, *interpreta* los enunciados de N, quien hasta no reconocer en el *habla* de la profesora las *cadena de significantes* que retornan fragmentariamente en su *habla*, la interacción no avanza. Además, como se ve, N muestra una aparente incredulidad ante el hecho de que “emocionada” sea equivalente a “excited” debido a su similitud con la palabra “emotional”, que tiene un sentido diferente en inglés. Se observa así en N un choque entre *significantes*, en su *subjetivación* en el inglés, su L2, y las del español, concebido como una *alteridad*, a la que, justamente por ello, presenta una cierta *resistencia*. Es así que ocurre en principio una confusión entre los *significantes* que retornan en su *habla*, “estoy emocionada”, los *significantes* que la simbolizan, “I'm excited”, y los enunciados de la profesora “estoy entusiasmada”. No fue hasta que la profesora dijo “emocionada”, dos veces a un ritmo “normal” de habla y otra vez más marcando cada sílaba, y anotó el *significante* en el pizarrón, que N pudo reconocer(se) en el *habla* del Otro. El avance en la interacción se puede identificar en la pregunta “is that something that you use?”, que denota esta incredulidad de la que hablábamos y que muestra una resistencia a este *significante*. A través de esta pregunta N intentaba dar sentido a esta palabra como un posible equivalente de la emoción que intentaba expresar.

Finalmente, en lo que respecta a la presencia de la L2 de la alumna en su discurso, observamos que la imposibilidad de hacerse *sujeto* en esta lengua desconocida lleva a la estudiante a recurrir a

una lengua en la que sí se ha constituido como tal, en particular, en estas *cadena de significantes* que le eran en ese momento totalmente ajenas y no así con otras situaciones en las que había una mayor predominancia de *fragmentos de habla* otra en sus enunciados.⁵ En este sentido, conjeturamos que, como sostienen otros enfoques como el *multilingüal* (Ortega, 2009) –aunque desde otra perspectiva–, recurrir a las lenguas en las que se constituyeron (o están en proceso de constituirse) como sujetos puede ser verdaderamente útil para el proceso de *captura*, ya que es en este constante devenir de relaciones de *diferenciación, resistencia y alienación* que el sujeto se constituye en el lenguaje.

4.1.2. Segundo momento

Por su parte, el segundo momento se caracteriza por una “mayor extensión y complejidad de los fragmentos que migran” (Lemos, 2002, p. 58) del Otro al estudiante. En este caso presentamos el *fragmento II* que corresponde a la clase del 16 de diciembre en el instituto privado en la que estaban N y T. En este caso, estaban trabajando sobre el verbo *soler* en pretérito imperfecto, como N no recordaba su significado, entre T y la profesora intentaron explicárselo. Luego de que la profesora expusiera en líneas generales el uso del verbo y escribiera su conjugación en presente, sucedió la siguiente situación:

Profesora: ejemplo / *solemos ir* a la costanera / entendés (?)
N: –con cara pensativa– sí
Profesora: me podés dar un ejemplo (?)
N: sí / por ejemplo / *solemos ir* al shopping con mis amigas yo *pregunto* a mi mamá
T: y qué *significa*?
N: que yo pido permiso
Profesora: ah / no / no es una pregunta / es para un hábito / una rutina / *suelo ir* al gimnasio todos los días quiere decir que es algo que normalmente hago todos los días / *suelo comer* chipacitos en la merienda
T: es algo que haces siempre
N: ah (!) entiendo / yo *suelo comer* helado / siempre
Profesora: yo suelo / vos solés / tú sueles / él suele / es una rutina
N: ah –anot–a yo sue / lo / vos sóles / él sole
Profesora: él suele
N: él suele / nosotros / *solemos* (?) / ellos suelen
Profesora: ellos ellas ustedes suelen / sí
N: ujum
T: entiendes (?) es algo que hacés siempre
N: sí una rutina
Profesora: un hábito
T: sí / por ejemplo / vos *sales* el fin de semana *puede* decir
Profesora: *podés* o *puedes* decir
T: *puede* decir / yo *suelo* el fin de semanaa / *salgo* / con T
N: ujum
Profesora: *salir*
T: *a salir*

5. Ver Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. (2020a; 2020b).

Profesora: no no / *suelo salir*
T: ah ah (!) *suelo salir suelo salir*
N: um / qué es la palabra en inglés o / no hay (?)
Profesora: eeh sí se puede decir
N: *can we* (?)
Profesora: no no // no es exactamente lo mismo pero es similar / *we are used to go out on the weekends* /
N: mmm
T: pero depende / puede decir *suelo / sa-lir* / con T el fin de semana
N: ah (!) entonces no es una pregunta
T: *eso es every every weekend you go out*
Profesora: no no no / no es una pregunta
N: ah
Profesora: es una afirmación / yo suelo salir los fines de semana con T
N: ah (!) ok ok / then it's ++ / suelo / *suelo comer una pizza en la costanera después escuela*
T: y qué *significa* (?)
N: I *use to* /
T: –miró a la profesora–
Profesora: –risas– lo va a traducir
N: –confundida–
Profesora: decilo de otra manera
N: +++ ah / *siempre* estoy después de escuela
T: estás en una pizzería
N: –asintió–
(Fragmento II - 16122019)

En este caso lo destacable de la *interacción* es que, por una parte, las intervenciones de T trajeron situaciones reconocibles por N, lo que ayudó a la asociación del *significante* con estas situaciones (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b). Por otra parte, destacamos las construcciones metonímicas de los enunciados de N en relación con los enunciados de la profesora (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b), así cuando la profesora dijo “suelo salir a la *costanera*”, N dijo “suelo salir al *shopping*”; y cuando la primera dijo “suelo comer *chipacitos*”, la alumna, “suelo comer *helado*”. Como señalábamos más arriba esta metonimia es constitutiva de la primera posición, lo que diferencia este momento con el anterior, sin embargo, es la complejidad de los fragmentos que retornan.

4.2. Segunda posición

En la segunda posición el polo dominante es la *lengua* ya que emergen en el habla del estudiante *estructuras latentes* del sistema del español. A diferencia de la posición anterior, lo que caracteriza a esta no es la *metonimia* sino la *metáfora*: los procesos *metafóricos* (Lemos, 2002) se refieren a los procedimientos por los cuales en el *habla* del estudiante emergen las regularidades de la lengua, ya que construyen enunciados por similitud. Justamente por esto y al no tener una consciencia sobre su propia *habla*, hay una fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos (por ejemplo, al emerger las regularidades del tiempo verbal, pueden no reconocer las irregularidades en ella). Al igual que para Lemos, el error caracteriza a esta posición. Esto se debe a que la relación de interacción es entre el sujeto y su lengua. Es por ello, además, que no escucha la diferencia entre su discurso y el del Otro, por lo que, aunque este restrinja las indeterminaciones de los enunciados incorrectos y señale la *diferencia*,

el sujeto es impermeable a la *diferencia* entre su discurso y el del Otro. Como resultado, el estudiante puede (i) no darse por aludido ante el señalamiento; (ii) volver a repetir el “error” luego de que se lo corrija; o (iii) corregir momentáneamente su discurso para luego, volver a producir enunciados “incorrectos”.

En esta posición no identificamos momentos diferenciables, pero sí situaciones que consideramos características de esta posición. Una se trata de la *emergencia de estructuras latentes*, es decir, situaciones en las que aparecen en el discurso del estudiante estructuras reconocibles del español descoladas –de fragmentos de *habla* procedentes de situaciones conocibles– y resignificadas en nuevas instanciaciones. La otra se trata de situaciones de *inconsistencias entre usos correctos e incorrectos*, en las que en una sola sesión se produce la alternancia de enunciados correctos e incorrectos de una misma estructura.

4.2.1. Emergencia de estructuras latentes

El caso del *fragmento III*, se trata de una situación en la que J y K estaban revisando junto a la profesora una actividad que consistía en el rellenado de huecos con la conjugación en pretérito imperfecto o indefinido del verbo indicado, según correspondía. Consideramos que esta es una muestra de la emergencia de *estructuras latentes* ya que da señales de regularidades de las estructuras en el *habla* de estas estudiantes. Además, es de notar que las mismas aprendientes señalan la no consciencia sobre estas estructuras, como si se aprendieran, según sus propias palabras, por “osmosis” [sic].

J: cuando entramos **tenía** que esperar porque la recepcionista no estaba (?)

Profesora: **teníamos** (J: Sí) el tiempo está bien pero tiene que ir en plural.

K: yo puse **tuvimos** *existe eso* (?) –risas–

Profesora: –risas– Sí de existir existe. / También puede ser esa opción

+++

J: y después de unos minutos nos / **dijo** ++ y lo peor de todo es que no **tenía** más habitaciones disponibles –risas–

K y Profesora: –risas–

K: puede ser **tenían** (?)

Profesora: puede ser ambos **tenia** o **tenían** / **tenían** es como más impersonal / bueno en realidad ambos / sí ambos se pueden usar de igual manera

K: mm

J: ella **llamó** a varios hoteles de la ciudad hasta que con / ...

Profesora: **consiguió**

K: **consiguió**

J: escribí cierto pero no

Profesora: sin la tilde (?)

J: *no no pensaba que era correcto*

[...]

Profesora: bien (!) bastante bien

J: sí pero *bastante instinto instintivo* porque yo escribí **consiguió** y **fui** *pero ni sé porqué*

–risas–

++

K: por osmosis

–risas–

(*Fragmento III* - 29102019)

4.2.2. Inconsistencias entre usos correctos e incorrectos

El *fragmento IV* corresponde a una clase particular de N. Este fragmento es constitutivo de la segunda posición ya que como vemos se observan *cadena de significantes* que se descolocan y resignifican en nuevas instanciaciones, y no ya simples *fragmentos* del habla del Otro. Notamos la inconsistencia entre usos correctos e incorrectos en la utilización de los verbos “ser” y “estar”. Vemos una corrección momentánea luego de que la profesora le indicara la forma correcta del enunciado emitido, en “*era bien*” / “*estaba bien*”, sin embargo, esta corrección no se debe a una consciencia sobre el error ya que inmediatamente después vuelve a utilizar el verbo “ser” en un caso en el que debía emplear “estar” (“*fui mejor*”).

N: Igual / Igual como *creo* que / cuando *ee vive* en el país *ee sin* mucho inglés / *comoo* y *eee escuche* *ee escucho* (?)

[...]

Profesora: o vos / *ee* en este caso *ee* / *se escucha* (!) *se escucha* el

N: *se escucha*

Profesora: el *inglés* eso querías decir (?)

N: sí sí- *se escucha se escucha* / no / el *español* español todo el tiempo en el televisor ooo

Profesora: sí

N: en *ee* –miró hacia la ventana–

Profesora: en la *calle*

N: en la *calle* sí / *ee se lee* *lea* / to *read*

Profesora: *se lee*

N: sí *se lee* / y la radio

Profesora: sí

N: sí es imposible no aprender algo

Profesora: sí mejoraste mucho

N: sí / también en en Brasil

Profesora: ujum

N: tenía un *bien amigo* de México /

Profesora: un *buen amigo*

N: un *buen amigo* de México que no *habla*

Profesora: ujum

N: *habla* (!) en inglés pero no muy bien entonces / *hablábamos* / en en español

Profesora: ujum súper

N: *ee* / pero –risa– también su español *era* muy difícil

Profesora: –risa–

N: pero también porque *hablaba* muy rápido / pero / *era* bien

Profesora: *estaba* bien

N: *estaba* bien *para mi español*

Profesora: súper (!)

N: ujum –sonríe– / pero él me dijo que en el *comenso* o al *comenso* (?) en el viaje

Profesora: en el *principio* o al comienzo

N: en el *príncipo* del viaje *fui* mejor que en el fin del viaje porque en (!) el fin del viaje

Profesora: ah claro

N: porque en el fin hacía un mes que *estaba* en Argentina

(*Fragmento IV* - 20022020)

4.3. Tercera posición

En la tercera posición el polo dominante es el *sujeto*, lo que caracteriza a esta posición es la *consciencia* del propio discurso. El estudiante *escucha* su propia *habla*, ya que como sostiene Lemos (2002) en relación al niño, retomando a Freud, el sujeto que *habla* y el que *escucha* son distintos. A diferencia de la posición anterior, el estudiante construye sus enunciados siendo consciente de la *diferencia*, lo que le permite *escuchar* los enunciados erróneos y corregirlos. Además, dada la consciencia en el propio discurso, también el sujeto es capaz de reconocer sutilezas de la lengua como juegos de palabras, ironías, chistes, etc.

En la *interacción* con el Otro, docente o compañero, es el desconcierto del estudiante, frente a los cuestionamientos o preguntas sobre el discurso, lo que lleva a estimular el *extrañamiento* ante su propio discurso, es decir, a escucharse, hasta llegar a situaciones de *escucha* sin intervención del Otro.

Al igual que en la posición anterior, identificamos distintas situaciones que van de un señalamiento directo del error por parte del Otro a una *escucha* sin que otro lo indique. Por último, mostramos una situación de reconocimiento de un juego de palabras en la interacción.

4.3.1. Corrección con indicación directa del Otro del error y la forma correcta

El *fragmento V* corresponde a una clase en octubre en el curso en la UNNE, K y la profesora estaban leyendo la producción escrita que aquella había realizado. A continuación, un fragmento del texto y la muestra de diálogo:

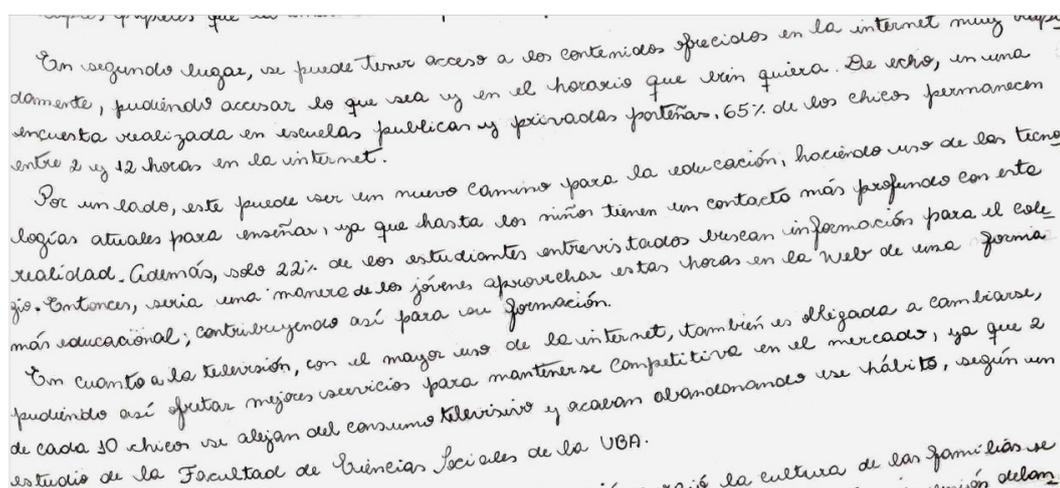


Imagen 1. K fragmento de escritura

En este caso, mientras avanzaba en la lectura, la profesora corregía el trabajo, correcciones que K reconoció, produciéndose un proceso de *extrañeza* ante cada error (Bruzzo y Wingeyer, 2020b).

Profesora: -leía- [...] pudiendo acceder acceder / en español es acceder

K: ah sí (!) cierto

[...]

Profesora: de hecho con h

K: ah (!) no sé qué pasó ahí –risas–
 [...]
 Profesora: acá / ofretar es
 K: ofreee
 Profesora: ofrecer
 K: ah sí (!)
 (Fragmento V - 29102019)

Pareciera que la lectura del Otro motiva la *extrañeza* ante la *diferencia* entre la forma “incorrecta” y la “correcta”, *escucha* que no había logrado en su lectura propia antes de entregar el trabajo. Este reconocimiento de la *diferencia* es lo que nos hace pensar que esta es una muestra de la transición de la segunda a la tercera posición. Como veremos más adelante, esta escucha y corrección pasan a ser completamente autónomas.

4.3.2. Corrección del propio discurso motivado por el discurso de un Otro que señala la incorrección

El *fragmento VI* corresponde a una clase particular de N en mayo de 2020. En este fragmento la estudiante leía la producción escrita que había realizado como tarea. Reproducimos un fragmento de dicho texto:

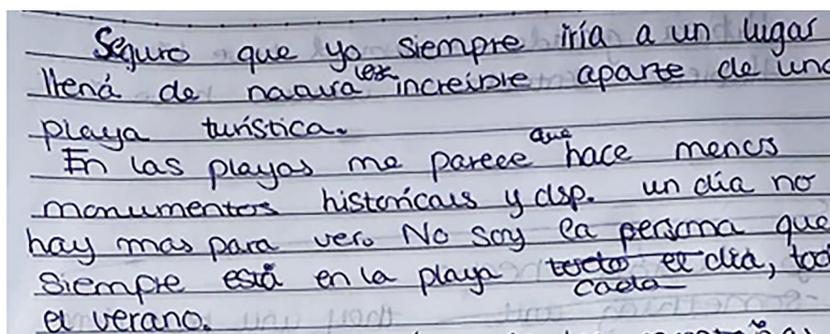


Imagen 2. N fragmento de escritura

La profesora anotaba los “errores” mientras N leía. Luego de la lectura, la profesora señaló el uso de determinada forma verbal, “hace menos monumentos históricos”, a lo que devino la siguiente situación:

N: mmm (?) / dónde (?)
 Profesora: al principio dijiste algo de en las playas *hace menos monumentos*
 N: –completamente confundida buscó en su texto esa frase y leyó– en las playas me parece que *hace menos monumentos históricos* / mmm (?) ah no tiene sentido
 Profesora: ajá
 N: mmm quería decir / que no *está* (?) *monumentos*
 Profesora: *hay*
 N: *hay* (!) por supuesto
 (Fragmento VI - 04052020)

Cuando la profesora repite, vemos que se produce un *extrañamiento* en N; al volver a leerlo, el *extrañamiento* se refuerza y se produce la *escucha* (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b). Tal como apunta Lemos (2002), retomando a Freud, el sujeto que habla y el que escucha son dos distintos, así N pudo

escucharse y reformular su discurso. Aunque la estudiante no dio con la forma correcta, sí reformuló la parte problemática, el verbo “hacer” fue modificado por “estar”. Lo que hace a esta situación, entonces, de la tercera posición es el hecho de que reconoció la *diferencia* entre la expresión sustituida y la que la sustituyó, frente a las similitudes entre ellas; a esto Lemos lo considera como “efecto contrario a los procesos metafóricos” (2002, p. 62), procesos metafóricos que eran característicos de la posición anterior.

4.3.3. Corrección con indicación indirecta del Otro

El *fragmento VII* corresponde a una clase particular de N en junio de 2020, en la que se estaba desarrollando una actividad oral: mediante preguntas abiertas personales, se motivaba a la aprendiente a recurrir a estructuras del subjuntivo.

N: si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy (?) mm / *proteger* mis piernas de la pintura / tiene sentido eso (?)

V: mm sí el contenido está bien pero la parte gramatical tiene algo raro

N: AH sí vuelvo a intentarlo / si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy *hubiera protegido* mis piernas de la pintura

(*Fragmento VII* - 11062020)

Lo que hace que esta muestra breve sea considerada como de la tercera posición es el hecho de que, en primer lugar, la alumna al preguntar “tiene sentido eso (?)” ya da indicios de una *escucha* y, en segundo lugar, cuando la profesora le indica que había algo para corregir desde lo estructural, N puede corregir exitosamente su enunciado: “*proteger* mis piernas” pasa a “*hubiera protegido* mis piernas”.

4.3.4. Corrección del propio discurso motivado por su propia escucha

Los *fragmentos VIII* y *IX* corresponden a situaciones en las que el sujeto se corrige a sí mismo sin necesidad de intervención del Otro. En ambos casos, K, en el *fragmento VIII*, y N, en el *fragmento IX*, fueron *arrastradas* por el devenir del discurso –al igual que algunos casos que Desinano (2009) señala en la escritura del estudiante universitario– y emergen cadenas de significantes que no concuerdan con las estructuras correspondientes en español, y ambas se escuchan en el momento y se corrigen.

El *fragmento VIII* fue extraído de una clase en noviembre del curso en la UNNE en la que K comentaba una anécdota de un examen en la Facultad de Ingeniería de la UNNE:

K: cuando yo hice la parcial / eeh yo estaba así esperando más hojas

Profesora: ah eso sí no

+++

K: + nosotros que tenemos que sacar así yo pensé eso es muy bueno para quien / *cola* (?) / cómo / *cómo es cola* (?)

J: aam quien *copia* (?)

K: tipo alguien que hace así tipo hace una *consulta* un *apunte* y saca sus hojas y yo aaah (!)⁶

(*Fragmento VIII* - 07112019)

6. Cabe destacar que el lenguaje no verbal cumplía una función importante en la construcción de sentido en esta situación, ya que a través de gestos K construyó la situación que estaba explicando.

K se *escucha* en dos ocasiones: en la primera nota que “cola” no pertenece al español, pide a su compañera la traducción y, aun habiéndole su compañera indicado lo requerido, explica, tanto verbalmente como a través del lenguaje no verbal, la situación de “copia” a la que se estaba refiriendo. La segunda situación se da cuando dice “consulta” que la reemplaza por “apunte”.

El *fragmento LX* pertenece a una clase en julio, N estaba comentando las actividades de tarea que realizó y las que no.

N: Como / sentía que también tenía otra tarea pero no *podría podía* buscar *la otra otro* ejercicio que el tres y el cuatro / el tres y / el *buscando justicia* y leí un poquito del texto

V: bien sí era el tres el que dice completá con

N: sí *lo hech lo he hecho*

(*Fragmento LX - 07072020*)

Este caso es especialmente característico del *arrastre* por el devenir del discurso. Las estructuras reemplazadas son sumamente similares: (i) “podría” y “podía”, y “lo hecho” y “lo he hecho” por sus cercanías fonéticas y (ii) “otra” y “otro” por ser el mismo lexema con variación morfológica de género. En todos los casos, N se pudo corregir acertadamente debido a la *escucha* de la *diferencia* frente a la *similitud*.

4.3.5. Reconocimiento de la ironía, el chiste, el doble sentido, los juegos de palabras

El *fragmento X* fue extraído de una clase durante junio de 2020, en la que N y la profesora estaban hablando sobre frases hechas para expresar sorpresa. La profesora le comentó algunas frases ya que N no recordaba otras, a lo que se dio la siguiente situación:

Profesora: no lo puedo creer (!)

N: mmm

Profesora: *en serio* (?)

N: *en serio* (?) / –risas–

Profesora: y después tenemos esas palabras que les decimos malas palabras / están las argentinas como qué mierda (!)

N: qué mierda sí (!) / qué *caja* (!) en la casa de papel dicen todo el tiempo qué *caja*

Profesora: qué *caja* (?)

N: sííí

Profesora: ah mirá nunca lo escuché

N: –risas– no (?) / *caja* / viste la *casa* de papel (?)

Profesora: No / no vi la *caja* eh (!) la *casa* de papel –risas–

N: –risas– la *caja* de *papel* (!) –risas–

(*Fragmento X - 23062020*)

El reconocimiento del juego de palabras se da en dos ocasiones, en primer lugar, cuando N ríe al notar que cuando dijo “en serio (?)” dio la impresión de que se sorprendió por el hecho de que la expresión “¿en serio?” funciona para manifestar sorpresa, cuando en realidad la repetía, como solía hacerlo, como método mnemotécnico de frases, palabras o conceptos. En segundo lugar, en cuanto a la palabra “caja”, N notó fácilmente el juego de palabras producido por la semejanza fonética entre esa palabra y la palabra “casa”.

5. A manera de cierre: continuaciones, profundización y aplicaciones en el ámbito de enseñanza

Como venimos observando en los resultados que surgen de esta investigación, el fenómeno de la adquisición de una lengua extranjera, en nuestro caso, del español, puede muy bien ser entendido como un proceso de *subjetivación*. Esto significaría un modo de comprender la heterogeneidad en el proceso de adquisición diferente a los de los enfoques vigentes, ya que serían constitutivos de las relaciones que el sujeto establece con el lenguaje, el español como lengua extranjera en esta investigación; lengua que nunca llegará a dominar, sino más bien en la que se constituirá *subjetivamente*.

Para cerrar, cabe destacar que estos son los primeros resultados sobre las funciones de la *interacción* en el proceso de *subjetivación*. Queda para próximos trabajos analizar en mayor detalle estas situaciones tanto para determinar sus funciones como para precisar mayores detalles sobre cada *posición* y los momentos que las caracterizan.

Por último, consideramos que los resultados de esta investigación pueden ser útiles para el desarrollo de futuras propuestas para la enseñanza-aprendizaje de ELE, debido al cambio de perspectiva sobre el proceso de adquisición. Es por ello que, también nos proponemos a futuro observar y determinar, con mayor precisión, prácticas y estrategias de los docentes que en la *interacción* estimulen el proceso de *subjetivación*.

Referencias bibliográficas

- Báez, M. (2000). *Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: nuevas perspectivas acerca del lenguaje oral*. Trabajo Final de Seminario La pragmática comunicativa: análisis de textos conversacionales. Manuscrito no publicado.
- Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2019). Análisis de expresiones escritas de dos estudiantes extranjeros en la UNNE: la constitución del sujeto en el discurso académico en ELE. *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, San Martín, Argentina. Manuscrito no publicado.
- Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2020a). La adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación: una cuestión de captura. En *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas* (pp. 1-15), Campina Grande, Realize Editora. <https://bit.ly/3p0MBIm>.
- Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2020b). Adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación. Estudio de caso. *Contextos*, 47, 1-27. <https://bit.ly/3sHtdT2>.
- Camblong, A. M., Alarcón, R. y Di Módica, R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas, EDUNAM.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Homo Sapiens.

- Desinano, N. (2018). La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua. Ponencia presentada en *21° InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. <https://bit.ly/2YH2lo4>.
- Ellis, R. (2020). A short history of ASL: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching, First View*, 1-16.
- Lemos, C. de (1986). Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA*, 2 (2), 231-248.
- Lemos, C. de (2000a). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, 6 (2), 169-182. <https://bit.ly/3idkUcv>.
- Lemos, C. de (2000b). Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Interações*, 5 (10), 53-72. <https://bit.ly/2G9RP37>.
- Lemos, C. de (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 42, 41-69.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London, Routledge.
- Wingeyer, H. R., Bruzzo, M. V. y Angelina, A. (2019). Expresiones escritas de estudiantes extranjeros de la UNNE. El proceso de constitución en sujeto del discurso académico. En Barroso, S. y Dandrea, F. (comps.), *Actas X Coloquio CELU* (pp. 101-114). Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Wingeyer, H. R. y Bruzzo, M. V. (2019). La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. *Itinerarios Educativos*, 12, 35-50. <https://bit.ly/38oQKg6>.

***María Virginia Bruzzo** es Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste. Es Becaria de Iniciación (Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE) con funciones en el Instituto de Letras. Además, es Auxiliar Docente en *Taller de Comprensión y Producción de Textos* en la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Su investigación se centra en la adquisición del español como lengua extranjera.

RECIBIDO: 1/12/2020

ACEPTADO: 29/12/2020