

LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA COMO PROCESO DE *SUBJETIVACIÓN*: UNA CUESTIÓN DE *CAPTURA*

Bruzzo, María Virginia
UNNE (Argentina)
Wingeyer, Hugo Roberto
UNNE (Argentina)

Resumen

En este trabajo comunicamos los resultados intermedios de una investigación que se enmarca en los estudios sobre adquisición del español como lengua extranjera (ELE). Para este estudio, en el que hacemos especial hincapié en la escritura y el discurso académico, aplicamos los postulados teóricos y metodológicos sobre adquisición de L1 del *interaccionismo estructural*, desarrollado en Brasil por Claudia de Lemos (2000a, 2000b, 2002) y continuada en Argentina por Norma Desinano (2009). Según esta propuesta la adquisición se da como un *proceso de subjetivación* que consiste en una *captura* del lenguaje: este precede, simboliza y determina al sujeto. Este enfoque describe cómo la interacción modifica y amplía los recursos iniciales hasta la constitución del sujeto en el lenguaje. Proponemos, entonces, que la adquisición del ELE es un *proceso de subjetivación* que implica que el estudiante de la lengua extranjera es *capturado* por ella (WINGEYER y BRUZZO y ANGELINA, 2019; WINGEYER y BRUZZO, 2019 y BRUZZO y WINGEYER, 2019). Según lo observado y analizado en las clases de ELE y las muestras escritas y orales tomadas, el estudiante pasa, al igual que el *infans* (LEMOS, 2000a, 2000b, 2002) y los estudiantes universitarios de L1 (DESINANO, 2009), por tres *posiciones* (WINGEYER y BRUZZO y ANGELINA, 2019; WINGEYER y BRUZZO, 2019) en relación al lenguaje: (i) el sujeto sólo recoge fragmentos de textos otros; (ii) el sujeto produce *cadena*s y *estructuras latentes* y (iii) el sujeto *escucha* y *reformula* su propia producción. Además, notamos que la *interacción* es clave para el proceso de *captura*.

Palabras clave: adquisición - ELE - interaccionismo estructural - discurso académico

1. Introducción

En esta ponencia presentamos los primeros resultados de más de un año de trabajo en una investigación en adquisición del español como lengua extranjera (ELE), en la que se propone que la adquisición en ELE es *proceso de subjetivación* de los estudiantes en esta lengua. En esta concepción, tomada de la perspectiva *interaccionista estructural* desarrollada por la Dra. Claudia de Lemos de la Universidad de Campinas, Brasil, se enmarcan trabajos



previos (BRUZZO y WINGEYER, 2019; WINGEYER y BRUZZO, 2019 y WINGEYER, BRUZZO y ANGELINA, 2019) en los observamos este *proceso de subjetivación* en producciones escritas de alumnos de intercambio de la Facultad de Humanidades de la UNNE, provenientes de Brasil, Rep. Checa e Inglaterra. En esta ocasión, presentaremos algunas observaciones registradas en clases de dos cursos de ELE a estudiantes candidatos del examen CELU, uno dictado en la Facultad de Humanidades de la UNNE en la ciudad de Resistencia; otro, en un instituto privado de la ciudad de Corrientes, y en clases particulares. El corpus está compuesto por producciones orales surgidas “espontáneamente” durante las horas de clases y producciones escritas, algunas producidas in situ y otras como actividades domiciliarias.

Analizamos estas expresiones orales y escritas, situándolas en determinadas instancias del *proceso de subjetivación* en español, vinculadas con el contexto de producción, considerando especialmente la *interacción* entre pares y con el profesor, ya que uno de los axiomas que guían el enfoque *interaccionista estructural*, es que la *interacción* con el otro — como semejante de la misma comunidad de habla— y el Otro —*tesoro de significantes*— modifica y amplía los recursos iniciales (LEMOS, 2000a, 2000b, 20002).

2. Teoría general del *interaccionismo estructural*. Lemos y Desinano

La presente ponencia se enmarca en el interaccionismo estructural propuesto por Claudia Lemos y continuado por Norma Desinano, en el que la adquisición se explica como un fenómeno de *captura* del infans por la lengua, a través del *habla* del Otro, la madre o cuidador (LEMOS, 2000a, 2000b, 2002). La captura se produce en la medida en que la lengua, desde su alteridad en relación con el cuerpo puede simbolizarlo y significarlo (DESINANO, 2009, p. 57).

Acorde con Claudia de Lemos (1995, 2000a, 2000b, 2002), este proceso de captura consiste en la constitución del niño como *sujeto hablante*. Este proceso, llamado de *subjetivación*, está compuesto por cambios de posiciones estructurales que indican las relaciones que el niño establece con la lengua, en las que se marcan polos dominantes. El polo dominante de la primera posición es el *habla* del Otro: retornan en el *habla* del niño fragmentos del *habla* del Otro; el *habla* de la madre-cuidador simboliza al niño. El polo dominante de la segunda posición es la *lengua*, en el sentido de que no emergen en el *habla* del niño fragmentos sino *estructuras latentes* que se caracterizan por una fluctuación de formas correctas e incorrectas, sin consciencia de la corrección. El *sujeto* es el polo dominante de la tercera posición en la que el niño toma consciencia de su propia *habla*, es capaz de *escucharse* y por lo tanto de corregirse.



En continuidad con la propuesta de Claudia de Lemos, Norma Desinano (2009) plantea, en la enseñanza del español como lengua materna, que cuando el alumno universitario se enfrenta a los discursos académicos se encuentra en la misma posición que la de un niño frente a su lengua materna (LEMOS, 1995, 2000a, 2000b, 2002), y comienza un proceso de *subjetivación*, que consiste en la *captura* del sujeto por los discursos académico. En este sentido, según Desinano (2009), las transgresiones lingüístico-discursivas de todo tipo que los alumnos universitarios producen en sus propias producciones escritas en los primeros encuentros con los discursos académicos, se deben a las relaciones que el sujeto establece con los discursos; más precisamente, no se deben a errores de aprendizaje por un *desconocimiento* de la lengua, como lo conciben las teorías cognitivistas. En definitiva, para Desinano (2009) el proceso de subjetivación, que se inicia en la infancia, se mantiene constante en la vida de todos los hablantes en cada nueva situación de contacto con discursos nuevos.

3. El proceso de subjetivación en español como lengua extranjera

Como ya se ha planteado, nuestro trabajo de investigación tiene por objetivo explicar la adquisición del español como lengua extranjera como un *proceso de subjetivación*, que consiste en ser *capturado* por la lengua; en otras palabras, uno se vuelve sujeto por y en la lengua. Ahora bien, hay que considerar que este nuevo *proceso de subjetivación* en español se desarrolla en nuestros estudiantes en relación con sus *procesos* en sus lenguas maternas y, en muchos casos, en una o más lenguas extrajeras. Sobre la base de estas consideraciones, nosotros basamos nuestra hipótesis en dos puntos: a) hemos notado que nuestros alumnos de ELE establecen relaciones con el español similares a las del niño con la lengua (LEMOS, 2000a, 2000b, 2002) y b) una de las hipótesis iniciales de las investigaciones de Desinano (2009): “[l]a propuesta del interaccionismo respecto de las posiciones del sujeto en relación con la lengua durante la adquisición pueden considerarse como una constante del funcionamiento del sujeto en Lenguaje” (p. 93). Este segundo punto se refuerza con las consideraciones de Desinano respecto al sujeto que “siempre está en equilibrio precario en relación con su lengua” (2018, p. 2), y más si consideramos que como en nuestro caso se trata de alumnos que se enfrentan a “una nueva situación de adquisición” (DESINANO, 2018, p. 2) en una lengua extranjera.

4. Metodología

4.1. Sujetos en estudio



Lo sujetos observados en este trabajo, candidatos a rendir el examen CELU, tomaron cursos de ELE dictados en la Facultad de Humanidades de la UNNE y en un instituto privado de la ciudad de Corrientes, y clases particulares.

El curso en la Facultad de Humanidades de la UNNE, impartido desde septiembre hasta noviembre de 2019, se dictó a dos alumnas de origen brasileño, estudiantes de intercambio en el programa *ESCALA Estudiantil*:

i) K¹ de 24 años, estudiante de Ingeniería Mecánica y próxima a graduarse, con tesis en proceso;

ii) J de 26 años, estudiante de Arquitectura, cursando el último año de la carrera.

Ninguna de las dos tenía conocimientos previos del español antes del intercambio, aunque hacía un mes que estaban cursando en español en la universidad, así que al comenzar el curso ya estaban en *proceso de subjetivación*. Cabe destacar que K poseía conocimientos básicos de inglés. Ambas rindieron el examen CELU en la toma de noviembre, K obtuvo un Avanzado Bueno —equivalente a un C1 en el MCER— y J un Intermedio Muy Bueno —equivalente a un B2 en el MCER—.

El curso en el instituto privado, impartido desde septiembre hasta diciembre de 2019, se dictó a tres alumnos de intercambio del programa del Rotary Club:

i) N, danesa, de 16 años, había finalizado el *Folkeskole*, el equivalente de la escuela primaria del sistema danés. Hablaba danés, inglés avanzado y alemán básico. No poseía conocimientos previos de español.

ii) T, francés, de 17/18 años, había finalizado el *lycée*, el equivalente de la escuela secundaria del sistema francés. Hablaba francés, italiano avanzado e inglés básico. No poseía conocimientos previos de español. Tomó clases hasta diciembre.

iii) E, belga, de 17/18 años, estaba en la escuela secundaria del sistema belga. Era bilingüe francés-portugués, hablaba inglés avanzado y tenía conocimientos básicos previos de español. Tomó clases solo hasta noviembre.

Originalmente N y T estaban interesados en rendir el examen CELU en la toma de junio de 2020, suspendida por la pandemia causada por el covid-19. N había retomado clases de manera particular en enero y luego febrero de 2020 hasta el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina, por lo que las clases fueron virtuales a partir de marzo y finalizaron en julio de 2020. En abril N volvió a su país, por lo que pasó de estar en inmersión a no estarlo.

4.2. Recolección de datos y conformación de corpus

¹ Usamos en todos los casos letras para identificar a los estudiantes y así preservar sus identidades.



Durante las clases la docente-investigadora realizó una serie de observaciones participantes de las interacciones entre los alumnos entre sí, y entre ellos y la docente; observaciones que fueron seguidas clase a clase a través de anotaciones en un cuaderno de campo. Además, las clases fueron en su mayor parte grabadas, lo que dio como resultado un corpus oral de aproximadamente tres mil minutos, que fue transcrito y que está siendo analizado. A su vez, contamos con un corpus escrito formado por cincuenta y tres producciones que forman parte de actividades realizadas a partir de artefactos pedagógicos (Camblong, Alarcón y DiMódica, 2012), funcionales para la recolección de datos.

4.3. Métodos y herramientas

Para determinar las relaciones que el sujeto establece con el español como lengua extranjera, enmarcados en el *interaccionismo estructural*, analizamos fenómenos lingüístico-discursivos identificados en las producciones orales y escritas: marcas de *fragmentariedad*, emergencia de *estructuras latentes*, *escucha y reformulación* (LEMOS, 2000a, 2000b, 2002). Además, sobre la base de otros trabajos en los que determinamos las relaciones que el sujeto establece con el discurso académico, tomamos en consideración en el caso de las estudiantes de nivel universitario las concepciones de *fragmentariedad*, *cadenas latentes* y *escucha y reformulación* formuladas por Desinano (2009).

5. Posiciones

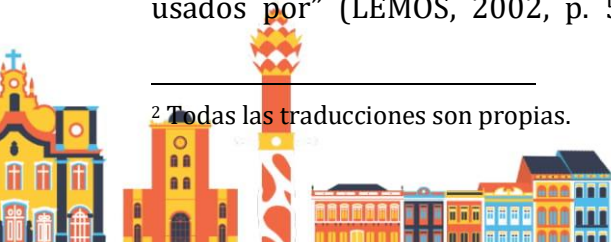
5.1. Primera posición

En esta primera posición, en consonancia con la teoría de Lemos, el polo dominante es el habla del Otro. Los alumnos retoman fragmentos de discursos otros: del profesor, de sus compañeros de clase o de otras personas con las que tuvieron contacto. El habla es fragmentaria en los niveles fonético, morfológico y/o sintáctico. Se observa una metonimia en la que se toman fragmentos de discursos puestos en situaciones similares. Además, el Otro cumple el rol de intérprete que “restringe las indeterminaciones”² (LEMOS, 2000a, p 171) en el discurso del estudiante. Diferenciamos dos momentos en esta primera posición.

5.1.1. Primer momento

En el primer momento observamos que la fragmentariedad de las producciones es mayor, “el retorno en el habla” (LEMOS, 2002, p. 58) del alumno “de parte de los enunciados usados por” (LEMOS, 2002, p. 58) el Otro —profesor, compañero u otras personas con

² Todas las traducciones son propias.



quienes tuvieran contacto— se desarrolla principalmente en situaciones conocidas. El Otro cumple el rol clave de interpretar al alumno y significarlo. El *corpus pulsional* demanda continua interpretación.

El *ejemplo 1* fue tomado durante una clase sobre países y nacionalidades del curso en el instituto privado, con los siguientes contenidos gramaticales: la diferencia básica entre ser y estar, y los verbos tener y hablar. El fragmento que aquí presentamos corresponde a un juego en el que se le entregaba a cada alumno una cierta cantidad de cartas con información sobre países, con el propósito de que otro alumno mediante preguntas tales como “¿Dónde está?, ¿Está en el Sur/Norte/Este/Oeste?, ¿Es chico?, ¿Es grande?, ¿Qué idioma hablan?, etc.” debían adivinar el país del compañero. La profesora constantemente controlaba e intervenía si era necesario.

N: es muy / es muuuy / **famoso**³

Profesora: **famoso**

N: **famoso** / **porquee** / su **plata**

E: **plata?**

N: **plata sí**

Profesora: por el **dinero** (?)

N: ah / sí

Profesora: ah / ya se a lo que te estás refiriendo

N: Pero también porquee / **ta lancha lancha** (?) es uun / un salida / un **tanel** en el / **kenal**

Profesora: **canal**

N: **canal**

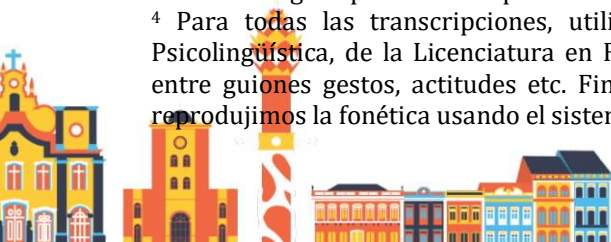
E: eh / Panama

N: sí⁴

Como se observa N indica en un momento que el país es famoso por la “plata”, la profesora pregunta “¿por el dinero?” como modo de asegurar de que había efectivamente dicho la palabra “plata”. Luego de que la alumna asegurara de que así había sido, la profesora pudo reconstruir a lo que se refería la alumna. Con la palabra “plata”, “dinero” en Argentina, N hacía referencia a los bajos impuestos y la facilidad para su depósito en los bancos de Panamá —los conocidos en español como “paraísos fiscales—, situación que favorece el lavado de dinero. Toda esta situación fue luego explicada por la alumna en inglés; seguramente, esta situación no se remite a una interacción dada en español, sino en danés o inglés, pero para referirla recurre a una sola palabra, “plata” que es aquella con la que tuvo contacto en interacciones previas en español, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, con las palabras “lancha” y “salida”, que seguramente fueron escuchadas por la alumna en

³ Usamos negrita para resaltar palabras que nos parecen clave para el análisis.

⁴ Para todas las transcripciones, utilizamos el código de transcripción de la Cátedra de Lingüística II-Psicolingüística, de la Licenciatura en Fonoaudiología (UNR-Argentina). Además, en algunos casos señalamos entre guiones gestos, actitudes etc. Finalmente, cuando la pronunciación se alejaba al estándar del español, reproducimos la fonética usando el sistema alfabético del español.



interacciones fuera del aula, así como también con las palabras “tanel” y “kenal”, que fueron pronunciadas con fragmentos de fonemas correspondientes al castellano y otros al inglés (por decir de una manera más formal lo que se diría “mezclando el inglés y el español”), N logró describir la existencia de un canal en este país, por el cual también es famoso. Esta situación sí fue reconocible por E, quien pudo adivinar el país del que se trataba. Se tratan de fragmentos de habla otra que retornan, resignificadas, al habla de la alumna.

5.1.2. Segundo momento

En el segundo momento, principalmente hay una “mayor extensión y complejidad de los fragmentos que migran” (LEMONS, 2002, p. 58) del Otro al alumno. El *ejemplo II* fue tomado de una clase en diciembre en la que estaban presentes N y T. En este momento de la clase, se estaba dando el verbo *soler* en pasado y como N no recordaba para qué se lo usaba, entre T y la profesora intentaron explicárselo

Profesora: —explicó el uso del verbo y escribió la conjugación en presente— por 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 —anota— 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 / **salgoo** / con T

N: ujum

Profesora: **salir**

T: **a salir**

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—

Por una parte, observamos que cuando N intenta dar ejemplos propios de alguna estructura del español, imita o copia los ejemplos que la profesora o algún compañero había producido justo antes; así, cuando la profesora dio el primer ejemplo “suelo ir a la costanera” ella dijo “suelo ir al shopping”; cuando la profesora dijo “suelo comer chipacitos”, ella dijo “suelo comer helado”, y finalmente, “suelo comer una pizza”. Además, como se observa, no son simples palabras, sino que son oraciones, más o menos fragmentadas, pero complejas en estructura y significado. Por otro lado, consideramos que este es un claro ejemplo de cómo la interacción amplía y complejiza los recursos iniciales del alumno. Las intervenciones de T sirvieron para traer situaciones cotidianas reconocibles por la alumna, aunque el uso del inglés seguía siendo predominante para mediar entre el español y N.

5.2. Segunda posición

En la segunda posición se observan vestigios de metonimia, pero a diferencia de la primera posición, se trata de “cadenas permeables a otras cadenas y, por lo tanto, posibles de descolocamiento, resignificación, de abrirse para significar otra cosa” (LEMOS, 2002, p. 61), es decir, lo que Lemos, retomando a Jakobson, denomina procesos metafóricos (2002). Hay una emergencia de estructuras del sistema de la lengua en el habla del alumno, con una fluctuación de momentos correctos e incorrectos sin consciencia de la corrección. A diferencia de la primera posición, en esta segunda no hablamos de momentos sino de situaciones, porque no necesariamente hay un desarrollo mayor entre una y otra, recordando siempre que no se superan las posiciones sino que hay polos dominantes. En la primera situación se observa la emergencia de estructuras latentes de la lengua y la segunda, la fluctuación entre formas correctas e incorrectas.



5. 2.1. Emergencia de estructuras latentes

El *ejemplo III* corresponde a un diálogo durante marzo de 2020 a la salida de una clase entre la profesora y N. En un momento, N preguntó lo siguiente, aparentemente estimulada por algo que había escuchado momentos antes:

N: ah (!) **eso quería** preguntar / qué es la diferencia entre **tengas** y **tienes** (?)
 Profesora: ah / eso es el subjuntivo / generalmente / la regla general / es que se usa cuando algo es posible pero no real
 N: ah
 Profesora: por ejemplo / cuando tenga treinta años viajaré a China / no tengo treinta años pero **es posible** en el futuro /
 N: aah **es posible** / como cuando dicen **que tengan un lindo día**
 Profesora: sí (!) ahí le deseas algo / desearle algo a alguien es también una función del subjuntivo / es algo posible
 N: sí / entiendo

N preguntó por una estructura, que no se había dado en clase pero que seguramente había escuchado frecuentemente. Podemos sostener que se trata de una estructura latente y no una simple imitación de un fragmento, ya que luego de preguntar sobre la forma “tengas”, ella misma da otro ejemplo que corresponde al subjuntivo presente “que tengan un lindo día”, es decir, que reconocía al menos una función de esta estructura —desear algo a alguien— y reconocía la morfología del subjuntivo presente en la flexión del verbo *tener*. De todos modos, esta estructura latente está anclada en situaciones de hablas anteriores, como vemos, retoma una expresión que podría ser considerado institucionalizado —que tengan un lindo día—, pero es descolocada y resignificada en esta otra situación.

5. 2.2. Inconsistencias entre usos correctos e incorrectos

Los *ejemplos IVa* y *IVb* corresponden a la parte oral del examen de nivel de K. En este caso, tomamos dos secuencias para mostrar la fluctuación entre: (a) verbos conjugados siguiendo las estructuras del presente de indicativo en español y en portugués; (b) la pronunciación de “que” en español y en portugués; (c) los adverbios “más” y “mais”; y (d) la fluctuación en los artículos “as”, “la”.

Profesora: y qué te parece la la facultad (?)
 K: acaá em **as** personas son **mais** son **más** cómo se **dige** (?) eeh son **más** amigo / **tienen** más ami-amistad / en **la** facul-tad de in-ye-yeniería / porque son pocos / no **tienen** muchos alumnos como en mi universidad que **tiene** tres cu-cursos de inye-inyeniería / yy también acá creo **que preparan más** para trabajo porque en mi universidad eeh son más teóricos comooo se **quedan** escribiendoo / integrales cálculo mucho cálculo / acá **prepara** para cosas más prácticas / am **tenemos que** fabricar un eje entonces es así así y así / en tu trabajo vas hacer eso eso / es más práctico creo **que** es más para tra-trabajo que mi universidad

Más tarde en la misma sesión:



Profesora: y qué pensás de esa iniciativa (?)

K: AH **penso** /que / me parece un pocooo **exayerada exagerada** / sí (?) / para dar dinero al luego dejar de fumar creo **queee** / campañas como **qui** / **mostren as** personas **quii** no es bueno para su salud fumar es mejor y **atirei** más personas do que gastar dinero / es una **iniciachiva** buena pero / no sé cuan / efec-tiva (?) **sea** para muchas personas

Se observa claramente que no se tratan de simples fragmentos que retornan en el habla de la alumna, sino que son cadenas de habla resignificadas, ya que en cada uno de los fragmentos se retoman palabras, ideas, similares pero con una nueva significación en cada nueva instancia. Además, como sostuvimos hay una fluctuación entre formas del español y del portugués sin una consciencia de ello, por lo que no le permite en todos los casos, reconocer la diferencia entre la forma en español y la del portugués, y corregirse.

5.3. Tercera posición

En la tercera posición, el alumno se vuelve consciente de su propia habla, por lo tanto, es capaz de *escucharse* y, por consiguiente, de *corregirse* o *reformularse*. Además, es capaz de percibir sutilezas de la lengua, como juegos de palabras, ironías, etc. Como en la segunda posición, tampoco hablamos de momentos sino de situaciones que no implican necesariamente una idea de progresión. De todos modos, suponemos que a medida que el estudiante avanza hacia el predominio del polo del sujeto, necesita menos del señalamiento directo del Otro sobre el error, ya que toma mayor consciencia de su discurso.

5.3.1. Corrección del propio discurso Oral motivado por el discurso de un otro que señala la incorrección:

El *ejemplo VIII* corresponde a una clase en mayo de 2020 cuando N estaba leyendo su tarea cuya consigna pedía elegir justificadamente un lugar (la playa, la ciudad, las montañas, etc.) al que le gustaría vacacionar. . Su producción fue la siguiente:



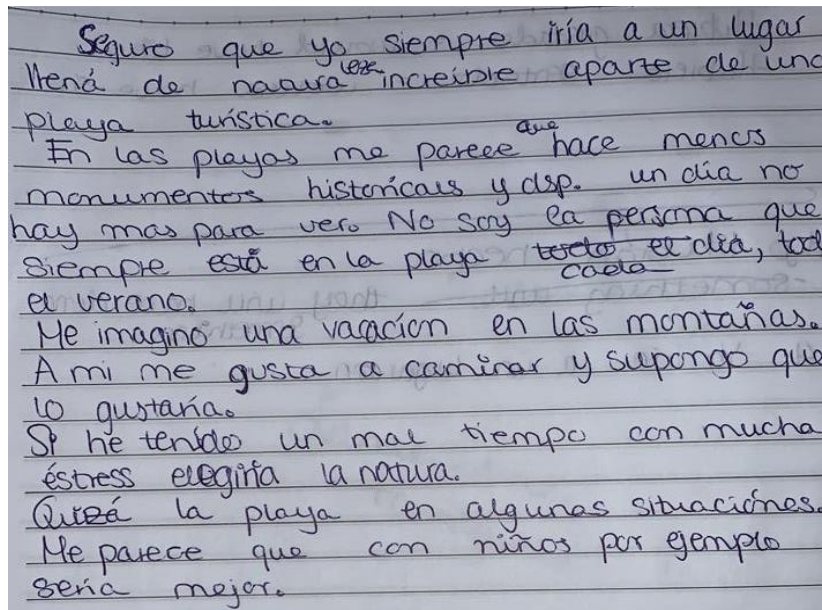


Imagen 1. N escritura 1.

Mientras leía, la profesora tomaba nota de los “errores” para señalárselos una vez terminada la lectura. El primero que le marcó, pues era el que había escuchado con claridad, fue “hace menos monumentos históricos”, lo que ocasionó 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

En esta secuencia notamos que cuando la profesora le repite la frase, se produce un *extrañamiento* en N, quien busca en su texto ese fragmento. Al leerlo, ese *extrañamiento* se acentúa, produciéndose así la *escucha*. Como sostiene Lemos (2002), siguiendo a Freud, el sujeto que habla y el que escucha son sujetos distintos; por eso, cuando la profesora le señaló el fragmento problemático, N fue capaz de escuchar su propio discurso y reformularse. Si bien, no logró dar con la forma correcta, sí reconoció dónde estaba el problema, verbo “hacer”, y lo modificó por “estar”. Se destaca la semejanza entre los tres verbos, “hacer”, “estar” y “haber”, asociados de alguna manera a la existencia; a esto se agregan los usos impersonales de “hacer” y “haber” en estas expresiones. Lo que caracteriza esta situación como de la tercera posición, entonces, es el reconocimiento de la diferencia que existe entre la expresión a sustituir y las que la sustituyeron frente a sus semejanzas, es decir, que nos encontramos frente a “un efecto contrario a los procesos metafóricos” (LE MOS, 2002, p. 62), constitutivos de la posición anterior.



5. 3.2. Corrección del propio discurso motivado por el desconcierto del otro sin que este le señale dónde está el “error”

El ejemplo IX fue tomado unas clases después del caso anterior, una vez más, N estaba leyendo su tarea, la escritura de un “manifiesto” ecologista similar al que habían leído en clases, pero con sus propias ideas. Estaban trabajando, con los contenidos gramaticales del modo subjuntivo, sobre el medio ambiente, la contaminación y el cambio climático como manera de estimular el debate y la argumentación de ideas:

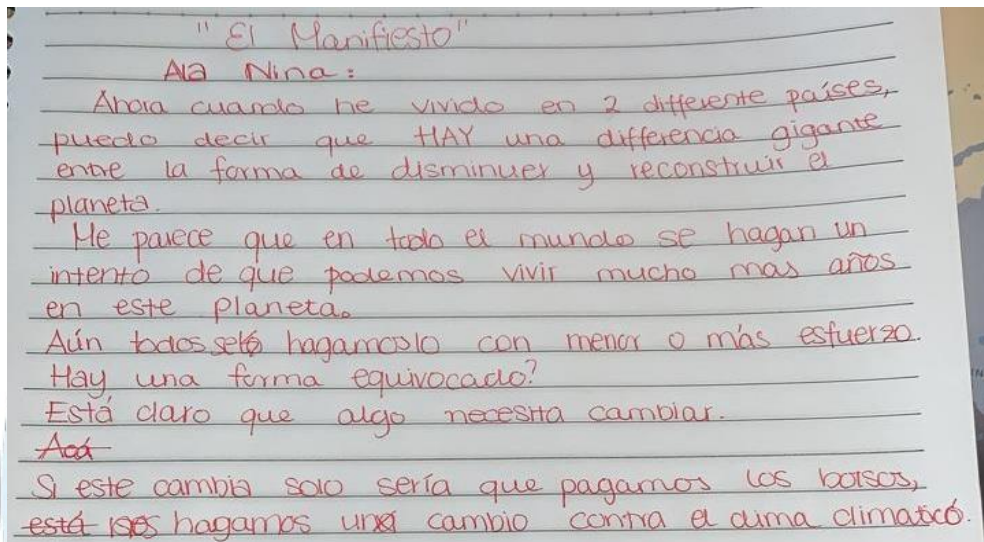


Imagen 2. N escritura 2

Antes de la revisión, N manifestó que creía que no estaba bien, por lo que, luego de la primera lectura, fueron corrigiendo parte por parte el texto. Este fragmento corresponde al momento en que luego de comentar que le sorprendió que en Corrientes se pagara por usar las bolsas plásticas en los supermercados, releyó la siguiente oración de su texto: “Está claro que algo necesita cambiar/ si este cambia solo **sería** que **pagamos** las bolsas los **hagamos** un cambio contra el clima climático”. Cuando lo leyó se produjo un extrañamiento y se dio la siguiente situación:

- N: entonces qué quería decir con esta oración (?) —se preguntó a sí misma—
Profesora: sí qué querías decir con esta oración (?)
N: es como un comienzo a a dejar de usarlo
Profesora: ah que es un comienzo para dejar de usar las bolsitas
N: ujum
Profesora: entonces / este / cambio / no cambia / cambia es el verbo
N: ah ya / entonces / este cambio **sería** / —piensa— ya no tiene sentido —risas—
Profesora: —risas—
N: este cambio solo **sería**
[...]
N: este cambio solo **sería** /
Profesora: es que no se usa **sería** en ese caso
N: —segua pensando sin escuchar lo que la profesora le decía—este cambio / eeh / ay
no puedo / si este cambio solo solo
Profesora: es (?)



N: **ERA**

Profesora: ujum bien **era**

N: si este cambio solo **era pagar POR** las bolsitas / **HARÍAMOS** una gran diferencia por el cambio climático

En este fragmento vemos cómo la estudiante reconoce por sí misma las partes problemáticas luego de releer el texto junto con la profesora. En este caso, logra modificar exitosamente gran parte de su discurso, solo desconoce la forma del pretérito imperfecto del subjuntivo al que sustituye por “era”. De todos modos, la interacción cumple la función, al igual que en el caso anterior, de estimular la *escucha*, la consciencia del propio discurso, en la estudiante. Asimismo, como indicábamos con anterioridad, se produce el efecto contrario de los procesos metafóricos, N reconoce la diferencia entre “sería” y “era”, “verbo conjugado+que pagamos” y “verbo conjugado+pagar”, “para” y “por”, “hagamos” y “haríamos”.

5.3.3. Corrección del propio discurso motivado por su propia escucha

El *ejemplo X* corresponde a una de las últimas clases grupales dictada en noviembre en la UNNE. K relató una anécdota de una de sus clases 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 (!)

Como se ve, sin intervención exterior K, en dos ocasiones se escucha a sí misma. En la primera reconoce que “cola” no existe en español y pregunta a su compañera cómo se dice (lo cual aún no sucedía en la segunda posición, como vimos) y aun incluso cuando su compañera le indica la traducción, ella intenta explicar lo que quería decir. En esta explicación, se vuelve a escuchar cuando dice “consulta” y reconoce que es algo distinto y lo reemplaza por “apunte”, aunque ambos estén asociados a la situación “clase” o “estudio”. Cabe destacar, por otra parte, que el lenguaje no verbal cumplía una función importante en la construcción de significado en esta situación.

5.3.4. Reconocimiento de la ironía, el chiste, el doble sentido, juegos de palabra

El *ejemplo XI* fue tomado de una clase durante junio de 2020 con N, en el que se estaba hablando sobre frases hechas para expresar sorpresa. Como a la estudiante no se le ocurrían más frases la profesora le comentó algunas más y 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—

Primero, N se ríe porque se dio cuenta de que dijo “en serio” con tono de sorpresa, cuando en realidad solo lo repetía (como usualmente lo solía hacer) para recordar frases, palabras o conceptos. Luego, en el caso de “caja”, N reconoció fácilmente el inesperado juego de palabras que produjo la profesora al pronunciar “caja” en vez de la palabra “casa”.

6. Conclusiones

Lo hasta aquí dicho son apenas unas primeras aproximaciones a la observación de la adquisición del español desde la perspectiva del interaccionismo estructural, esto quiere decir, la observación del *proceso de captura*, dicho también, del *proceso de subjetivación*. Nos queda para el futuro continuar profundizando en el tema de cómo los estudiantes logran transitar desde una primera posición a una tercera, a lo largo del tiempo, es decir, qué variables se ponen en juego durante este *proceso de subjetivación*.

Finalmente, cabe agregar que seguimos profundizando en los distintos matices que se presentan en las tres posiciones del proceso de subjetivación para la elaboración de estrategias didácticas aplicables a la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Bibliografía

BRUZZO, M. V.; WINGEYER, H. R. Análisis de expresiones escritas de dos estudiantes extranjeros en la UNNE: la constitución del sujeto en el discurso académico en ELE. 2019. Ponencia X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, San Martín, 2019.

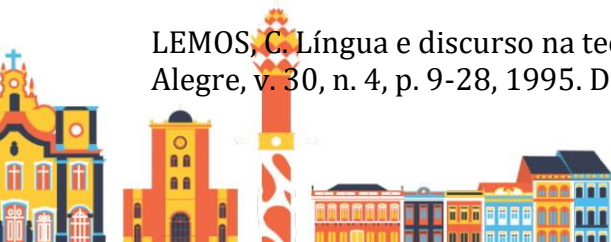
CAMBLONG, A. M., ALARCÓN, R. Y DIMÓDICA, R. Alfabetización semiótica en las fronteras. 1. ed. Posadas: EDUNAM, 2012.

DESINANO, N. Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. 1. ed. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

LEMOS, C. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995. Disponível em: [<https://bit.ly/3krRR5F>].

www.xicongressohispanistas.com.br

contato@xicongressohispanistas.com.br



LEMOS, C. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, Newbury Park, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000a. Disponível em: [https://bit.ly/3idkUcv]. Acesso 24 de jul. de 2020.

LEMOS, C. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Interações*, São Paulo, v. 5 n. 10, p. 53-72, 2000b. Disponível em: [https://bit.ly/2G9RP37]. Acesso 24 de jul. de 2020.

LEMOS, C. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002. Disponível em: [https://bit.ly/2BNANoX]. Acesso 24 de jul. de 2020.

WINGEYER, H. R.; BRUZZO, M. V. y ANGELINA, A. B. Expresiones escritas de estudiantes extranjeros de la UNNE. El proceso de constitución en sujeto del discurso académico. In: *X COLOQUIO CELU*, 2019, Río Cuarto. *Actas X Coloquio CELU*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 2019, p. 101-114.

WINGEYER, H. R.; BRUZZO, M. V. La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). *Fragmentariedad y distorsiones enunciativas*. *Itinerarios Educativos*, Santa Fe, n. 12, p. 35-50, 2019. Disponível em: [https://bit.ly/38oQKg6]. Acesso 24 de jul. de 2020.

