



Universitat Rovira i Virgili

Facultat de Lletres

Departament de Filologies Romàniques

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua

Extranjera

Curso 2021-2022

Trabajo Fin de Máster

Los roles del profesor y del alumno en el aula reconsiderados a partir del
interaccionismo estructural

María Virginia Bruzzo

Alumna

Natàlia Català Torres

Tutora

14 de junio de 2022

*Mais nul jamais n'est déterminé par le langage si le langage n'a point
le pouvoir d'absorber.*

*« Et tu absorbes quand tu exprimes. Et si je t'exprime tu es à moi. Tu
deviens en moi nécessairement. Car ton langage désormais c'est
moi. Et c'est pourquoi je dis du cèdre qu'il est langage de la rocaille
car elle se fait, à travers lui, murmure des vents.*

*Pero ninguno jamás es determinado por el lenguaje si el lenguaje no
tiene el poder de absorber.*

*“Y absorbes cuando expresas. Y si te expreso eres mío. Te
conviertes en mí necesariamente. Porque tu lenguaje en adelante
soy yo. Y por eso digo del cedro que es lenguaje de la rocalla; pues
ella se hace, a través de él, murmullo de los vientos.*

Antoine de Saint-Exupéry, Citadelle

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y afectos por acompañarme de cerca y a la distancia en todo este proceso de aprendizaje. Son el sostén que está allí cuando las cosas parecen imposibles, mostrándome que sí son posibles.

A mis profesores y compañeros de Máster por hacer de esta experiencia tan lejos de casa un hermoso recuerdo que ahora es parte de mí, de quien soy.

A mi tutora por confiar en mí, en mi trabajo, en mis capacidades.

A la Fundación Carolina y a la Universitat Rovira i Virgili por darme la oportunidad de desarrollarme profesionalmente en España.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumen | 1 |
| Resum | 3 |
| Abstract | 5 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1.1. Planteo del tema y justificación | 7 |
| 1.2. Preguntas e hipótesis | 9 |
| 1.3. Objetivos de investigación | 10 |
| 1.4. Marco Teórico | 11 |
| 1.4.1. El interaccionismo estructural: adquisición de la L1 | 11 |
| 1.4.2. El interaccionismo estructural: alfabetización universitaria y de nivel medio | 12 |
| 1.4.3. El interaccionismo estructural: la adquisición de una L2 | 13 |
| 1.4.4. Los roles del profesor y del alumno: estado de la cuestión | 15 |
| 1.5. Marco metodológico | 18 |
| 1.5.1. Alcance y tipo de investigación | 18 |
| 1.5.2. Sujetos en estudio, recolección de datos y conformación de corpus | 19 |
| 1.5.3. Métodos y herramientas | 22 |
| 1.6. Organización del trabajo | 23 |
| 2. RESULTADOS | 24 |
| 2.1. Primera posición | 25 |
| 2.1.1. Primer momento | 26 |
| 2.1.1.1. Extractos 1 y 2 (Curso 2) | 27 |
| 2.1.1.2. Extracto 3 (Curso 3) | 33 |
| 2.1.1.3. Extracto 4 (Curso 4) | 34 |

| | | |
|----------|---|----|
| 2.1.2. | Segundo momento | 36 |
| 2.1.2.1. | Extracto 5 (Curso 2) | 36 |
| 2.1.2.2. | Extracto 6 (Curso 3) | 38 |
| 2.1.2.3. | Extractos 7, 8 y 9 (Curso 4) | 39 |
| 2.1.3. | Recapitulación de la primera posición | 44 |
| 2.2. | Segunda posición | 45 |
| 2.2.1. | Primer momento | 46 |
| 2.2.1.1. | Extractos 10.a y 10.b (Curso 1) | 46 |
| 2.2.1.2. | Extractos 11, 12 y 13 (Curso 2) | 47 |
| 2.2.1.3. | Extractos 14 y 15 (Curso 3) | 51 |
| 2.2.1.4. | Extractos 16 y 17 (Curso 4) | 55 |
| 2.2.2. | Segundo momento | 59 |
| 2.2.2.1. | Extracto 18 (Curso 1) | 60 |
| 2.2.2.2. | Extracto 19 (Curso 2) | 61 |
| 2.2.2.3. | Extracto 20 (Curso 3) | 62 |
| 2.2.3. | Recapitulación de la segunda posición | 63 |
| 2.3. | Tercera posición | 64 |
| 2.3.1. | Extractos 22, 23.a, 23.b y 24 (Curso 1) | 65 |
| 2.3.2. | Extractos 25 a 32 (Curso 2) | 68 |
| 2.3.3. | Recapitulación de la tercera posición | 77 |
| 3. | DISCUSIÓN | 79 |
| 4. | CONCLUSIONES | 83 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 85 |
| | ANEXO | 93 |

Resumen

El campo de la adquisición de lenguas segundas ha visto el surgimiento de múltiples teorías *generativistas, cognitivistas, interaccionistas, sociocultural*, etc., muchas veces contrapuestas e influidas por otras disciplinas, que llevaron al debate entre (a) la necesidad de buscar una teoría fuerte y única que explique el fenómeno y lograr que este campo se convierta en una disciplina pura, y (b) la continuidad del carácter aplicado de esta área de estudio que tiene como campo de acción las aulas de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras (L2/E) (Ellis, 2020). Sin entrar en este debate, nos habíamos propuesto en un estudio previo (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b; Wingeyer y Bruzzo, 2019 y Bruzzo, 2020) contribuir a este campo, enfocándonos en la adquisición del español como lengua segunda o extranjera (ELSE) en el marco del interaccionismo estructural de Claudia de Lemos, teoría sobre la adquisición del lenguaje.

Lemos (2000a y 2000b, 2002), sobre la base de la lingüística saussureana y el psicoanálisis lacaniano, sostiene que la lengua no es un objeto que los hablantes aprenden a utilizar como una herramienta, sino que el individuo está sujeto al funcionamiento de la lengua. Por tanto, el niño pasa por un proceso de subjetivación que consiste en ser capturado por el lenguaje para funcionar en él como sujeto (Lemos, 2000a y 2000b, 2002). Este proceso de subjetivación consiste en tres posiciones con un polo dominante: (i) en la primera, la habla del Otro es el polo dominante; retornan en el habla del niño fragmentos del habla de la madre-cuidador; (ii) en la segunda, el polo dominante es la lengua, ya que emergen estructuras latentes de la lengua con fluctuación de usos correctos e incorrectos; (iii) en la tercera, el sujeto es el polo dominante, ya que se vuelve consciente de su propio discurso, emerge la escucha: se corrige y reformula (Lemos, 2000a y 2000b, 2002).

En el estudio mencionado, en el que se analizó corpus escrito y oral de cinco estudiantes de español como lengua segunda y extranjera —universitarios y de nivel medio— que tomaron clases en distintos momentos entre el 2019 y 2020, de manera presencial y virtual, observamos que los estudiantes fueron *capturados* por el español en un *proceso de subjetivación* en la lengua (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2000b; Wingeyer y Bruzzo, 2019 y Bruzzo, 2020). Este pro-

ceso consiste, como en la teoría lemosiana, en posiciones estructurales, no superables, con un polo dominante, determinadas por las relaciones que el sujeto establece con la lengua. En la primera posición, el polo dominante es el *habla* del Otro, ya que retornan en el habla del estudiante, fragmentos del *habla* de otros. En la segunda, es la *lengua*, dado que emergen en el *habla* del estudiante las *estructuras latentes* de la lengua. En la tercera, es el *sujeto* que se vuelve consciente de su *habla*, se escucha y se corrige (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020).

Consideramos que esta propuesta aporta otra perspectiva sobre los fenómenos de la adquisición de una L/2E y, por consiguiente, del aprendizaje en el aula también, ya que implica la reconceptualización de algunos conceptos como los de *error*, *interlengua* (Bruzzo, 2021, Bruzzo y Wingeyer, 2021a y 2021b), como también sobre los *roles del profesor y del alumno*. Así proponemos para este trabajo, el análisis de las implicancias de esta teoría en los dos últimos conceptos: los roles del profesor y del alumno. Para ello, se volverá sobre los corpus utilizados previamente, al que se agregará otros corpus de 8 alumnos más, en total, entonces, se trata de un corpus de 13 alumnos, y se recurrirá como metodología al análisis del discurso de la línea francesa-brasileña (Lemos, 2000a y 2000b, 2002, Desinano, 2009). La metodología es de tipo cualitativa, e implica la *interpretación* de los datos (Larsen-Freeman y Long, 1994). Al igual que el estudio mencionado, se trata de investigación exploratoria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) y longitudinal (Madrid, 2001).

Palabras clave: adquisición, español como lengua segunda y extranjera, rol del profesor, rol del alumno, interaccionismo estructural

Resum

El camp de l'adquisició de llengües segones ha vist el sorgiment de múltiples teories *generativistes*, *cognitivismes*, *interaccionismes*, *sociocultural*, etc., moltes vegades contraposades i influïdes per altres disciplines, que van portar al debat entre (a) la necessitat de buscar una teoria forta i única que expliqui el fenomen i aconseguir que aquest camp es converteixi en una disciplina pura, i (b) la continuïtat del caràcter aplicat d'aquesta àrea d'estudi que té com a camp d'acció les aules d'ensenyament de llengües segones o estrangeres (L2/E) (Ellis, 2020). Sense entrar en aquest debat, ens havíem proposat en un estudi previ (Bruzzo i Wingeyer, 2020a i 2020b; Wingeyer i Bruzzo, 2019 i Bruzzo, 2020) contribuir a aquest camp, enfocant-nos en l'adquisició de l'espanyol com a llengua segona o estrangera (ELSE) en el marc de l'interaccionisme estructural de Clàudia de Lemos, teoria sobre l'adquisició del llenguatge.

Lemos (2000a i 2000b, 2002), sobre la base de la lingüística saussureana i la psicoanàlisi lacaniana, sosté que la llengua no és un objecte que els parlants aprenen a utilitzar com una eina, sinó que l'individu està subjecte al funcionament de la llengua. Per tant, el nen passa per un procés de *subjectivació* que consisteix a ser *capturat* pel llenguatge per a funcionar en ell com a subjecte (Lemos, 2000a i 2000b, 2002). Aquest procés de *subjectivació* consisteix en tres posicions amb un pol dominant: (i) en la primera, la *parla* de l'Altre és el pol dominant; retornen en la parla del nen fragments de la parla de la mare-cuidador; (ii) en la segona, el pol dominant és la *llengua*, ja que emergeixen estructures latents de la llengua amb fluctuació d'usos correctes i incorrectes; (iii) en la tercera, el *subjecte* és el pol dominant, ja que es torna conscient del seu propi discurs, emergeix l'escolta: es corregeix i reformula (Lemos, 2000a i 2000b, 2002).

En l'estudi esmentat, en el qual es va analitzar corpus escrit i oral de cinc estudiants d'espanyol com a llengua segona i estrangera —universitaris i de nivell mitjà— que van prendre classes en diferents moments entre el 2019 i 2020, de manera presencial i virtual, observem que els estudiants van ser *capturats* per l'espanyol en un procés de *subjectivació* en la llengua (Bruzzo i Wingeyer, 2020a i 2000b; Wingeyer i Bruzzo, 2019 i Bruzzo, 2020). Aquest procés consisteix, com en la teoria lemosiana, en posicions estructurals, no superables, amb un pol do-

minant, determinades per les relacions que el subjecte estableix amb la llengua. En la primera posició, el pol dominant és la *parla* de l'Altre, ja que retornen en la parla de l'estudiant, fragments de la parla d'uns altres. En la segona, és la *llengua*, atès que emergeixen en la parla de l'estudiant les estructures latents de la llengua. En la tercera, és el *subjecte* que es torna conscient de la seva parla, s'escolta i es corregeix (Bruzzo i Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020).

Considerem que aquesta proposta aporta una altra perspectiva sobre els fenòmens de l'adquisició d'una L/2E i, per consegüent, de l'aprenentatge a l'aula també, ja que implica la reconceptualització d'alguns conceptes com els *d'error*, *interllengua* (Bruzzo, 2021, Bruzzo i Wingeyer, 2021a i 2021b), com també sobre els *rols del professor* i *de l'alumne*. Així proposem per a aquest treball, l'anàlisi de les implicacions d'aquesta teoria en els dos últims conceptes: *els rols del professor* i *de l'alumne*. Per a això, es tornarà sobre els corpus utilitzats prèviament, al qual s'agregarà altres corpus de 8 alumnes més, en total, llavors, es tracta d'un corpus de 13 alumnes, i es recorrerà com a metodologia a l'anàlisi del discurs de la línia francesa-brasilera (Lemos, 2000a i 2000b, 2002, Desinano, 2009). La metodologia és de tipus qualitativa, i implica la interpretació de les dades (Larsen-Freeman i Long, 1994). Igual que l'estudi esmentat, es tracta de recerca exploratòria (Hernández Sampieri, Fernández Collado i Baptista Lucio, 2010) i longitudinal (Madrid, 2001).

Paraules clau: adquisició, espanyol com a llengua segona i estrangera, rol del professor, rol de l'alumne, interaccionisme estructural

Abstract

The field of second language acquisition has seen the emergence of multiple theories *generativism, cognitivism, interactionism, sociocultural theory, etc.*, often conflicting and influenced by other disciplines, which led to the debate between (a) the need to seek a strong and unique theory to explain the phenomenon and make this field a pure discipline, and (b) the continuity of the applied nature of this area of study whose field of action is second or foreign language (L2/E) teaching (Ellis, 2020). Without taking part of this debate, we had proposed in a previous study (Bruzzo and Wingeyer, 2020a and 2020b; Wingeyer and Bruzzo, 2019 and Bruzzo, 2020) to contribute to this field, focusing on the acquisition of Spanish as a second or foreign language (*ELSE*) within the framework of Claudia de Lemos's *structural interactionism*, a theory of language acquisition.

Lemos (2000a and 2000b, 2002), based on Saussurean linguistics and Lacanian psychoanalysis, argues that language is not an object that speakers learn to use as a tool, but that the individual is subjected to the functioning of language. Therefore, the child goes through a process of *subjectivation* which consists of being *captured* by language in order to function in it as a *subject* (Lemos, 2000a and 2000b, 2002). This process of *subjectivation* consists of three positions with a dominant pole: (i) in the first one, the *parole* of the Other is the dominant pole; fragments of the mother-caregiver's speech return in the child's speech; (ii) in the second one, the dominant pole is *la langue*, as latent structures of the language emerge, with fluctuations of correct and incorrect uses; (iii) in the third one, the *subject* is the dominant pole, as he or she becomes aware of his or her own speech, *listening* emerges: he or she corrects and reformulates himself or herself (Lemos, 2000a and 2000b, 2002).

In the aforementioned study, in which we analysed written and oral corpora of five students of Spanish as a second and foreign language -university and intermediate level- who took classes at different times between 2019 and 2020, face-to-face and virtually, we observed that the students were captured by Spanish in a process of *subjectivation* in the language (Bruzzo and Wingeyer, 2020a and 2000b; Wingeyer and Bruzzo, 2019 and Bruzzo, 2020). This process consists, as in Lemosian theory, of *structural positions*, not surmountable, with a

dominant pole, determined by the relations that the subject establishes with the language. In the first position, the dominant pole is the *parole* of the Other, since fragments of the speech of others return in the learner's speech. In the second one, it is *la langue* since the latent structures of the language emerge in the student's speech. In the third one, it is the *subject* who becomes aware of his or her speech, who listens and corrects himself or herself (Bruzzo and Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020).

We consider that this proposal brings another perspective on the phenomena of L/2E acquisition and, consequently, of classroom learning as well, since it implies the reconceptualisation of some concepts such as *error*, *interlanguage* (Bruzzo, 2021, Bruzzo and Wingeyer, 2021a and 2021b), as well as on the *roles of the teacher* and *the learner*. Thus, we propose for this work analysing the implications of this theory on the last two concepts: *the roles of the teacher* and *the learner*. To this end, we will return to the corpora used previously, to which we will add another corpus of 8 study, giving corpora of 13 subjects, and we will resort as a methodology to the discourse analysis of the French-Brazilian line (Lemos, 2000a and 2000b, 2002, Desinano, 2009). The methodology is qualitative and involves the interpretation of the data (Larsen-Freeman and Long, 1994). Like the aforementioned study, it is an exploratory (Hernández Sampieri, Fernández Collado and Baptista Lucio, 2010) and longitudinal research (Madrid, 2001).

Palabras clave: acquisition, Spanish as a Second and Foreign Language, Teacher's roll, Student's roll, structural interactionism

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteo del tema y justificación

El presente trabajo se encuadra dentro de los estudios sobre adquisición de lenguas segundas (ASL). La historia de este campo de estudio lleva apenas 60 años, pero durante ese tiempo han surgido variadas teorías que dan cuenta del fenómeno de la adquisición de una lengua adicional (Ellis, 2020). En muchos casos contrapuestas, e incluso pertenecientes a distintos paradigmas, estas teorías se construyeron sobre la base de otras disciplinas: lingüística, psicología, antropología, psicolingüística, sociolingüística, adquisición de lenguas primeras. Las primeras líneas de estudios eran de corte *conductista* (Ellis, 2020); a ellas, las siguieron las investigaciones sobre *transferencias lingüística y pragmática* (Selinker, 1972; Blum-Kulka y Olshtain, 1984) y las *generativistas* (Gass, 1984). En los años 80 surgieron las propuestas centradas en la *interacción* y las teorías *cognitivistas* (Long, 1985; Swain, 1985). Los 90 dieron paso al *giro social* con investigaciones sobre cómo los aspectos socioculturales inciden en la adquisición (Firth y Wagner, 1997; Lantolf y Thorne, 2006; Swain y Watanabe, 2013; Norton, 2014; Block 2007). Por último, entre los estudios más recientes encontramos la *teoría de los sistemas dinámicos complejos* (Larsen-Freeman, 2006) y las investigaciones sobre la adquisición en contextos *multilingües* (Kramsch, 2006; Ortega, 2009).

La historia de la ASL se ha caracterizado, en especial, en los últimos años, por el debate entre (a) la búsqueda de convertir el campo en una disciplina pura, a través de la construcción de una teoría fuerte y “única” que dé una explicación sobre la adquisición y (b) la aceptación de la convivencia de variadas teorías que den cuenta de distintos aspectos del fenómeno con el fin de llevar sus aplicacio-

nes a la enseñanza de L2/E y, por lo tanto, mantener el carácter aplicado del campo (Ellis, 2020).

En este marco, con el fin de aportar al campo, vinimos desarrollando en Argentina una investigación¹ sobre la adquisición del español como lengua segunda o extranjera en el marco del *interaccionismo estructural*, teoría sobre la adquisición de primeras lenguas propuesta por Claudia de Lemos (Brasil). Esta teoría se fundamenta en la lingüística saussureana y el psicoanálisis lacaniano y tiene como punto de partida la concepción del lenguaje no como una capacidad ni una herramienta para la comunicación sino como condición para la constitución del *sujeto* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002). Esta concepción se basa en una diferencia paradigmática entre las teorías que ubicamos en el paradigma *mentalista* —el generativismo y las teorías cognitivistas— y esta teoría que, junto con la teoría sociocultural de Vygotsky, se ubica en el paradigma del *giro lingüístico*. En el *giro lingüístico*, a diferencia de en el paradigma *mentalista*, se considera al lenguaje como condición de posibilidad del conocimiento y, por tanto, de la constitución de la subjetividad (Corredor, 1999). En el paradigma *mentalista*, aclaramos, se considera el conocimiento y al sujeto como previos al lenguaje.

Recapitulando, en el *interaccionismo estructural*, entonces, la adquisición es concebida como un proceso de *captura* del niño por el lenguaje y, a través de este proceso, el niño se constituye en *sujeto* hablante por y en el lenguaje (Lemos, 1995, 2000b, 2002). En tal proceso de *subjetivación*, el niño va estableciendo relaciones que determinan su *posición* en una *estructura* en relación con la *lengua* y el *habla* del Otro (madre-cuidador), *inextricablemente* vinculados con el *cuerpo* del niño, entendido como *corps pulsional*, esto es, que demanda continua interpretación (Lemos, 2000a).

Según, Norma Desinano (2009, 2018), estas relaciones *estructurales* son una constante en la vida del sujeto y cada nueva *instancia* en la que se enfrenta a *cadena de significantes* nuevas, pasa por el mismo proceso. Sobre esta hipó-

¹ El estudio ha sido financiado por tres años con una beca de Iniciación otorgada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica (SGCyT) de la UNNE a María Virginia Bruzzo (Res. N° 986/18 C.S) con la dirección: Dr. Hugo Roberto Wingeyer y Esp. María Julia Simoni. Dicha beca está dirigida a financiar una carrera de posgrado y desarrollar una investigación que culminará con la redacción de tesis doctoral. Esperamos que el presente trabajo de máster sirva como continuación de este estudio y sea continuado en la tesis doctoral.

tesis y ante la necesidad de buscar otras explicaciones sobre el *error* (Alba Quiñones, 2009) en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE), que satisficieran nuestras inquietudes en el aula, es que nos propusimos realizar una investigación exploratoria, cualitativa y longitudinal siguiendo los presupuestos del *interaccionismo estructural* y su metodología. De esta manera, propusimos la adquisición del español en nuestros alumnos extranjeros como un proceso de *subjetivación* (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020).

Para este trabajo de fin de máster, teniendo como horizonte la aplicación en la enseñanza de los estudios en ASL, pretendemos analizar cómo impactarían los supuestos del *interaccionismo estructural* en los *roles del profesor y del alumno* en la *interacción* en el aula. Precisamente, en la actualidad, dado que los enfoques y metodologías en la enseñanza de lenguas extranjera en vigencia están *centrados en el alumno*, existen investigaciones que intentan traer al foco de discusiones al *profesor* como *sujeto* con un papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pizarro, 2012). Sin pretensiones revolucionarias, observaremos y analizaremos en un corpus de 13 alumnos de español en Argentina y España, a través del *análisis del discurso* de la línea *francesa-brasileña* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002, Desinano, 2009) los *roles* que tomarían el *profesor* y el *alumno* en la *interacción* en el aula. Esto con el fin de determinar los matices que emergen según esta teoría y en vinculación con los roles ya establecidos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.2. Preguntas e hipótesis

Al iniciar este plan de TFM sostuvimos como punto de partida la hipótesis con la que se inició la investigación de la que este trabajo es continuador, esto es que “la adquisición del español en estudiantes extranjeros no-hispano hablantes puede ser entendida como proceso de captura y subjetivación”. Ahora bien, si tomamos los roles del profesor y del alumno que se asumen en los enfoques comunicativos, nos podríamos preguntar:

- (a) ¿de qué manera se ven afectados los roles del profesor y del alumno en esta propuesta?

- (b) ¿cómo se ven reflejados estos papeles en la interacción?

Tomando como premisas que el lenguaje es una condición para la constitución del *sujeto* y que, por tanto, la adquisición es entendida como proceso de *captura* y *subjetivación*, podríamos plantear como hipótesis que, para que se constituyan en el aula los roles que hemos visto, es necesario primero que:

- (a) El alumno como *corps pulsional*, esto es que, demanda interpretación constante, *debería* estar dispuesto a ser significado en español; es decir, ver el español como fuente de *significantes* que lo significan;

Esta primera hipótesis, estaría quizá en vinculación con el modelo de Dörnyei (2009), *L2 Motivational Self System* —del cual hablaremos en detalle en el Marco Teórico—. A su vez, en relación con el docente, podríamos hipotetizar que:

- (b) En la *interacción*, condición para la *captura* y *subjetivación*, se establece una relación profesor-alumnos, en la que estos últimos depositan el *deseo* de ser significados, en el profesor, como abstracción de ese *tesoro de significantes*, que pone en marcha la *interacción* en la clase.

1.3. Objetivos de investigación

Objetivo general

- (a) Determinar los posibles roles de profesor y alumno a la luz del interaccionismo estructural y en vinculación con las investigaciones previas existentes.

Objetivos específicos:

- (a) Describir y analizar las interacciones en el aula entre profesor y alumnos.

- (b) Describir y analizar las figuras del profesor y del alumno en un corpus de 13 alumnos a través del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña.
- (c) Identificar fenómenos que indicarían los roles que asumen el profesor y los alumnos.

1.4. Marco Teórico

1.4.1. El interaccionismo estructural: adquisición de la L1

Como señalábamos en la introducción, el *interaccionismo estructural* fue desarrollado por Claudia de Lemos, junto a su equipo de la Universidade Estadual de Campinas, para dar explicación al fenómeno de la adquisición del lenguaje. Lemos (1986) inicia sus estudios con la premisa de que las hipótesis *interaccionistas* anteriores, por una parte, no logran integrar los distintos niveles de la lengua —fonológico, semántico, sintáctico— en la adquisición y, por otra parte, enfocadas en diferenciar y describir estadios del desarrollo, no muestran cuál es la implicación de la *interacción* en la modificación de los recursos iniciales del niño en el desarrollo del lenguaje. En suma, estas propuestas “[guiadas] por el objetivo de identificar estadios de desarrollo o estados de conocimiento, enfrentaron la imposibilidad de transformar teorías lingüísticas en instrumentos descriptivos” (Lemos, 2014: 24). Es así como, con base en sus observaciones en niños, desarrolla su teoría con el objetivo de mostrar cómo se modifican y amplían los recursos iniciales del niño a través de la *interacción* (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002).

Siguiendo a Saussure, Lemos (1995) considera que el lenguaje no es un objeto que los hablantes aprenden a utilizar como si fuese simplemente una herramienta, sino que el individuo está sujeto a su funcionamiento y, siguiendo el psicoanálisis lacaniano, el lenguaje crea al sujeto y es una “realización de lo simbólico” (Henry, 1977 como se cita en Lemos, 1995: 18). De este modo, no se *adquiere* el lenguaje, ya que *adquirir* implicaría la concepción del lenguaje como una herramienta que se puede dominar, sino que se trata de un proceso de *captura y subjetivación*. El *lenguaje* precede y determina al *sujeto* como hablante: el *infans* es “atravesado y significado como es por la *parole* [el habla] del otro [la

madre-cuidador]” (Lemos, 2014: 31), entendido el habla como “instanciación de la *langue* [la lengua] en tanto funcionamiento sistémico, esto es, que deshace y rehace estructuras y sentidos” (Lemos, 2014: 31). El Otro, *tesoro de significantes* (Lacan, 1978), reconoce y significa al niño como hablante de la lengua, esto es, como un *semejante* y una *subjetividad individual*.

El proceso *subjetivación* no culmina en el conocimiento omnipotente de la *lengua* como un objeto, ni en una subjetividad producto de las asociaciones del Otro. El niño se constituye como *sujeto* en el lenguaje para funcionar en él. En este proceso, decíamos antes, el niño establece relaciones con la *lengua* y el *habla* en una estructura, lo que determina sus posiciones entendidas como no superables y con un polo dominante:

- (i) en la primera posición es el *habla* el Otro el polo dominante; retornan en el habla del niño fragmentos del *habla* de la madre-cuidador;
- (ii) en la segunda posición, el polo dominante es la *lengua*, dado que emergen en el habla del niño *estructuras latentes* de la lengua con una fluctuación de usos correctos e incorrectos y;
- (iii) en la tercera posición, el polo dominante es el *sujeto* que se vuelve consciente de su *habla* por lo que emerge la *escucha*, que le permite corregirse y reformularse (Lemos, 2000a, 2000b, 2002).

1.4.2. El interaccionismo estructural: alfabetización universitaria y de nivel medio

Más tarde, Norma Desinano (2009) desarrolla una investigación sobre los estudiantes universitarios que se enfrentan con el discurso académico por primera vez. Según esta autora, el estudiante universitario se encuentra frente a los discursos académicos en la misma posición que el niño frente a la lengua materna y, por lo tanto, pasa por un proceso de *captura* y *subjetivación*. Desinano (2009) analizó las marcas lingüístico-discursivas en los textos de sus alumnos y propuso que la transición por las tres posiciones estructurales, determinadas por las relaciones que el estudiante establece con los discursos académicos, se da un continuum entre dos polos: el polo de *la fragmentariedad* y el de *la*

continuidad. El *polo de la fragmentariedad* hace referencia a una textualización que presenta continuas rupturas que impiden una lectura continua del texto; mientras que el de *la continuidad, un polo ideal*, corresponde al de una textualización sin *errores*. Esta conceptualización en un continuum le sirvió a la autora para explicar que el proceso de *subjetivación* de los estudiantes en los discursos científico-académico, no se trata de estadios cuyos límites son rígidos, sino que rasgos de una posición anterior pueden permanecer en las subsiguientes. En la primera posición, ubicada en el polo de la *fragmentariedad*, los textos son fragmentarios, dado que el estudiante sólo recoge fragmentos de textos otros —la bibliografía de referencia y el discurso del profesor en clase—, como una *amalgama* (Desinano, 2009). En la segunda posición, en las producciones del estudiante emergen *cadena latentes* de los textos académicos de referencia, que el profesor debe reponer para su interpretación (Desinano, 2009). Por último, en la tercera posición, próxima al *polo de la continuidad*, emerge la *escucha*, es decir, la consciencia del propio discurso: el alumno se ha vuelto lector de su propio texto, lo que le permite reformularse. La producción escrita del estudiante no se trata de una *amalgama* de fragmentos de *discursos otros* sino de una *versión* de estos (Desinano, 2009).

En cuanto a los estudios sobre la oralidad, Arbusti (2014), en su tesis doctoral dirigida por Desinano, se centró en las interacciones entre docentes y estudiantes del nivel medio. La autora analizó e identificó diferentes situaciones en las que la *escucha* —la consciencia del sujeto sobre su propio discurso— estaba presente y otras en las que no. Observó que los alumnos no eran capaces de reformularse ante una *falla* —“error”— debido a la *captura*, es decir, por *efecto* del lenguaje. Finalmente, en los casos de *escucha*, clasificó los fenómenos de reformulación en dos categorías: *paralelismos* y *completamientos*. La primera categoría se refiere a reformulaciones en las que se cambia la estructura de lo ya dicho y la segunda, a cuando la reformulación implica la inclusión de nueva información.

1.4.3 El interaccionismo estructural: la adquisición de una L2

Como hemos señalado, hemos estado realizando un estudio de adquisición del español en extranjeros a partir de la hipótesis de Desinano que sostiene que “[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” (2009: 93). De acuerdo con lo que hemos observado, hemos reconocido fenómenos que correspondería con el proceso de *subjetivación* (Wingeyer y Bruzzo, 2019; Wingeyer, Bruzzo y Angelina, 2019 y Bruzzo y Wingeyer, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020). Esto nos ha llevado a sugerir que la adquisición del español en estos estudiantes extranjeros se da como un proceso de *captura y subjetivación* en español (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020). Al igual que Desinano (2009) en relación con los estudiantes universitarios, consideramos que el estudiante de español establece relaciones con el lenguaje que determinan las posiciones con respecto a esta lengua. Tales posiciones corresponderían a las mismas tres señaladas por Lemos en su estudio (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020). En ellas, el papel del Otro, *tesoro de significantes* (Lacan, 1978), es encarnado por el profesor, pero también por compañeros y otras personas con las que, presumimos, el alumno interactuó fuera de la clase. A su vez, al igual que el niño, el alumno es entendido como *corps pulsional*, que demanda continua interpretación.

Según los resultados obtenidos hasta el momento, hemos observado lo siguiente con respecto a las posiciones que el estudiante establece con el español en el proceso de *captura y subjetivación*:

Primera posición: en ella el polo dominante es el habla del Otro. En el habla del estudiante, retornan fragmentos del habla del Otro —docente, compañeros u otras personas— (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b y Bruzzo, 2020). Estos procesos son *metonímicos* (Lemos, 2002). La fragmentariedad atraviesa todos los niveles de la lengua: fonológico, morfológico y sintáctico. Diferenciamos, al igual que Lemos (2002) en el niño, dos *momentos*. En el primer *momento*, los enunciados del estudiante son altamente fragmentarios, mientras que, en el segundo momento, 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’ (Lemos, 2000a: 171) del discurso del alumno” (Bruzzo, 2020: 7), “reconstruye los fragmentos y devuelve el significante (o las cadenas de significantes) al estudiante, quien al reconocerlo como propio hace que la interacción avance” (Bruzzo, 2020: 7). Pareciera que esta interpretación es necesaria para la transición a la segunda posición (Bruzzo, 2020).

Segunda posición: el polo dominante en esta posición es la *lengua* debido a que emergen *estructuras latentes* del español en el habla del estudiante. Lemos (2002) denominó la emergencia de las regularidades de la lengua como procesos metafóricos: los estudiantes construyen enunciados por similitud. Sumado a esto, al no tener una consciencia sobre su propia habla, sino que continúan *anclados* (Desinano, 2009) en el discurso del Otro, hay una fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos. El Otro continúa restringiendo las indeterminaciones de los enunciados y señala la *diferencia* entre el enunciado incorrecto y el correcto (Bruzzo, 2020).

Tercera posición: el polo dominante en la última posición es el *sujeto*, dado que surge la consciencia del propio discurso. Por esto, el estudiante *escucha* su propia habla: *escucha* la diferencia entre sus enunciados y los del Otro, lo que le permite notar los enunciados “erróneos” y corregirlos. En la interacción con el docente y los compañeros —el Otro—, el desconcierto, los cuestionamientos o preguntas sobre el discurso del estudiante estimulan en el estudiante el *extrañamiento* ante su propio discurso, es decir, estimulan la *escucha*, hasta llegar a situaciones de escucha sin intervención del Otro (Bruzzo, 2020).

1.4.4. Los roles del profesor y del alumno: estado de la cuestión

Para la realización de este trabajo es necesario hacer una revisión de algunas de las investigaciones sobre los roles del profesor y del alumno en el aula en el enfoque comunicativo dado que es el predominante en alguna de sus variantes (enseñanza por tareas, enfoque léxico, postmétodo, etc.) en las clases de lenguas extranjeras en la actualidad.

En el enfoque comunicativo desarrollado en los años 70, el alumno es visto como *negociador* entre sí mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de

aprendizaje en interacción con el grupo-clase (Richards y Rodgers, 2016). Se espera de los alumnos que interactúen principalmente entre ellos y no con el profesor, en un enfoque cooperativo en el que el éxito de la comunicación y el aprendizaje es conjunto y no individual (Richards y Rodgers, 2016). En este sentido, el profesor es visto como el *facilitador* del proceso de comunicación entre los participantes en el aula, y entre estos y las actividades. Además, también es considerado un *participante* más en el grupo (Richards y Rodgers, 2016). A su vez, de estos dos roles se derivan otros como los de *organizador de los recursos; guía de las actividades y procedimientos; investigador y aprendiz; analista de necesidades; consejero y administrador del grupo* (Richards y Rodgers, 2016).

En estudios y aplicaciones más recientes, el rol del alumno como “negociador” ha ido evolucionando y nuevos matices han surgido. Así, por ejemplo, en estudios de adquisición en el marco de la teoría vygotskiana, se pone en cuestionamiento la idea de que la negociación de significados en el estudiante sea simplemente visto como un proceso cognitivo de asimilación de datos. La adquisición que es considerada por las teorías cognitivas como una *apropiación de conocimientos*, en esta teoría es vista, según García García (2007), como *participación*. De esta manera, “[e]l aprendizaje de una lengua se entiende entonces como una práctica interactiva, colaborativa y socialmente contextualizada” (García García, 2007: 558). Entonces, la adquisición se originaría en la interacción social y pasaría, luego, al plano cognitivo. Esta transición según Vygotsky sucede en lo que denomina *zona de desarrollo próximo*:

[...] la diferencia entre lo que una persona puede alcanzar si actúa sola y lo que es capaz de realizar si cuenta con el apoyo de otros participantes más expertos, que guíen al participante novel hasta que este pueda asumir completamente la responsabilidad de la tarea (Hall, 1997: 302; Lantolf y Appel, 1994: 12 como se cita en García García, 2007: 559)

García García (2007) señala que se han hecho estudios sobre la interacción profesor-alumno, pero también otros en los que se centran en la interacción alumno-alumno. Así, por ejemplo, Donato (1994) en un estudio señala que estudiantes

de francés lograron formular las reglas del *passé composé* de manera conjunta “a través de un andamiaje colectivo, aportando cada uno su porción de conocimiento” (como se cita en García García, 2007: 560). Así como este, hay otros estudios que señalan resultados similares (García García, 2007)

Por su parte, este rol de *negociador* implica, por un lado, una mayor *autonomía* en el alumno y, por otro, una *motivación* que lo impulse a desarrollar su autonomía en el aprendizaje. Sobre la cuestión de la *motivación* es conocida la clasificación desde un punto de vista cognitivo, entre motivación intrínseca y extrínseca, siendo la primera, la que surge por razones personales, el deseo de comunicarse con la comunidad de habla estando en inmersión, el gusto por el aprendizaje de esa lengua y su cultura, etc.; y el segundo, la que surge por razones por fuera de la psiquis del estudiante, como una mejora en el campo laboral (Arnold, 2018). Asimismo, existen investigaciones en las que se consideran otras variables sociales que influyen en el aspecto cognitivo de la motivación. Este es el caso del modelo propuesto por Dörnyei (2009) *L2 Motivational Self System*, el cual se basa en un concepto de *identidad* vinculado con el deseo del aprendizaje de la lengua, de tal manera que esta forme parte de la imagen que quisiera tener el alumno de sí mismo, el *ideal self*, o la que debería tener, el *ought-to self*. De este modo, Dörnyei y Ushioda sostienen que: “A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part and parcel of one’s ideal or ought to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language” [Una hipótesis básica es que la competencia en la lengua meta es parte y parcela de un ser ideal o un deber ser, esto servirá como un motivador poderoso para aprender el idioma] (2009: 4 como se cita en Arnold, 2018: 29). El estudiante, entonces, tendrá el deseo de reducir la diferencia entre su yo actual y el yo *ideal*, es decir, estará motivado (Arnold, 2018).

Por último, volviendo a la cuestión de la *autonomía*, esta también juega un papel en la *motivación*, dado que los alumnos que perciben que tienen una mayor autonomía y cierto poder de decisión sobre el proceso de aprendizaje ven reforzada su motivación (Dickinson, 1995 como se cita en Arnold, 2018). Por lo tanto, vemos una retroalimentación en estos dos elementos.

En cuanto al profesor, este juega un papel importante, como *facilitador*, ya que, a través del desarrollo de las actividades, los andamiajes que cree y las actitudes que tome en relación con sus alumnos y el proceso de aprendizaje puede lograr mantener e incrementar la motivación y la autonomía de sus alumnos (Arnold, 2018). Este rol, a su vez, implica una serie de papeles que el profesor debe asumir para su clase. De hecho, algunas investigaciones (Pizarro, 2013, Alonso Zarza, 2014, Stratulat, 2013) señalan la diversidad de papeles y actividades que el profesor debe llevar a cabo para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea exitoso, lo dificultoso que esto es y la formación necesaria para estar preparado para ello. Como ejemplo, podemos citar que el profesor:

- Estimula creando un ambiente propicio, planteando actividades interesantes, animando en momentos de dificultad, etc.
- Trata de conocer a su alumnado tanto intelectual como afectivamente.
- Selecciona y evalúa materiales y actividades.
- Dinamiza, atrayendo y reconduciendo la atención, previniendo o transformando conflictos, favoreciendo la participación.
- Transmite nuevos conocimientos explicando, aclarando, expandiendo.
- Enseña a relacionar contenidos dentro de su materia; con otras materias y con la realidad externa al aula.
- Proporciona *feed-back* ante los errores.
- Negocia o informa de los objetivos del curso o de las actividades.
- Investiga las actuaciones propias y las de su alumnado.
- Observa para conocer las características y comportamientos de cada miembro del grupo.
- Organiza, planifica, prepara instrucciones, distribuye el espacio del aula.
- Supervisa comprobando que se trabaja.
- Se autoevalúa y sistematiza su trabajo. (Moreno García, 2011: 190-191 como se cita en Alonso Zarza, 2014: 204)

Como se ve con esta breve revisión de algunos trabajos sobre los roles del profesor y del alumno en los enfoques comunicativos, estos conllevan múltiples variables que complejizan tanto los papeles que asumen estos actores como el proceso de aprendizaje mismo.

1.5. Marco metodológico

1.5.1. Alcance y tipo de investigación

El presente trabajo es de tipo exploratorio, cualitativo y longitudinal, y se enmarca en el ámbito de la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, en general, y del español como lengua segunda y extranjera, en particular. Por una parte, al ser *cualitativa* esta investigación, los patrones y fenómenos emergen del análisis e interpretación (Larsen-Freeman y Long, 1994). A su vez, por su alcance *exploratorio* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) se explica el número reducido de sujetos estudio (13) y la extensividad del análisis —tomamos un corpus oral y escrito—. Por último, es longitudinal dado que realizamos un seguimiento de los sujetos en estudio a lo largo de un periodo (Madrid, 2001).

1.5.2. Sujetos en estudio, recolección de datos y conformación de corpus

Considerando que este trabajo es continuación de un estudio llevado a cabo con anterioridad, parte del corpus ya ha sido recolectado. La “selección” de los sujetos en estudio no fue hecha considerando variables como la edad o el nivel de competencia en español (según el MCER u otro sistema) —aunque estas puedan estar presentes para análisis—, dado que este trabajo se basa en un estudio mayor, exploratorio y cualitativo, cuyo objetivo es desarrollar una propuesta teórica sobre la adquisición a partir de los resultados obtenidos. No obstante, señalamos que los sujetos en estudio empezaron las clases en cursos de nivel A1 y A2, es decir, con un bajo nivel de conocimiento del español. Esto supuso una situación ideal para poder observar la adquisición desde sus inicios. Se trata de 13 estudiantes que tomaron clases de ELE en Argentina y España. A continuación, sistematizamos la información contextual y algunos datos personales (lengua materna, otras lenguas conocidas y si sus carreras estaban vinculadas con la lingüística o la filología) de los estudiantes.

Curso 1

Curso de extensión en la Facultad de Humanidades (Resistencia) de la UNNE, dictado a estudiantes universitarios entre septiembre y noviembre de 2019, diseñado a la medida de las necesidades de los alumnos. Tenía una carga total de 40 horas distribuidas en dos clases de 1 hora y media, dictados por una docente —que denominaremos V(p) en la investigación— y una clase de refuerzo de 1 hora, dictado por otro profesor —que denominaremos H(p) en la investigación—. El curso tuvo lugar desde mediados de septiembre hasta principios de noviembre de 2019.

El grupo estaba conformado por 5 estudiantes lusófonos con distintos niveles de español: A2 y B1. Se trataba de estudiantes de intercambio por el programa ESCALA estudiantil de AUGM². Debido a cuestiones de disponibilidad horaria, tres de ellas decidieron tomar solo las clases de “refuerzo”. Por lo tanto, se decidió tomar muestras de las dos estudiantes que tomaron las 4 horas de clase semanales. Los sujetos en estudio fueron: (i) J, estudiante avanzada de Arquitectura; y (ii) K, estudiante avanzada de Ingeniería Mecánica, con conocimientos de inglés.

Ambas manifestaron no haber tomado clases de español antes de su llegada a Resistencia, aunque hacía un mes de que estaban en inmersión, por lo que cuando empezaron las clases, manifestaban ciertos conocimientos de la lengua. Por último, cabe destacar que, tomaron el examen CELU en noviembre de 2019: J obtuvo un Intermedio Muy bueno (equivalente al nivel B2 del MCER³) y K, un Avanzado Bueno (equivalente al nivel C1 del MCER).

Curso 2

Se trató de clases privadas —dictadas por V(p)— para estudiantes de intercambio en el nivel secundario. El grupo estuvo conformado por tres estudiantes de distintos orígenes. El curso duró de septiembre de 2019 hasta inicios de

² El programa ESCALA —“Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano”— de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) busca impulsar el intercambio de estudiantes de grado entre las universidades que conforman la asociación para la integración regional. Para más información, ver: <http://grupomontevideo.org/escala/>.

³ Para más información sobre las correspondencias entre los niveles de ambas escalas, se puede ingresar a la página web del examen CELU: <https://www.celu.edu.ar/es/content/correspondencias>

diciembre de 2019. Sin embargo, una de las estudiantes retomó las clases en 2020. Los tres habían llegado a Corrientes en agosto de 2019, por lo que cuando empezaron las clases en septiembre, hacía un mes que estaban en inmersión. A continuación, detallamos estas cuestiones:

- (i) N, hablaba danés, inglés y alemán, con distintos niveles de proficiencia. Manifestó no poseer conocimientos formales de español previos al intercambio. Tomó clases de septiembre a diciembre de 2019. Luego, retomó las lecciones en febrero de 2020 hasta julio, siendo las clases virtuales por la pandemia de covid-19 a partir de marzo. En abril de 2020 retornó a su país, por lo que pasó de estar en inmersión a no estarlo. El corpus tomado de esta alumna es el más completo de todos, como veremos reflejado en los resultados;
- (ii) T, hablaba francés e italiano, y poseía conocimientos del inglés. Tomó clases desde septiembre hasta diciembre de 2019;
- (iii) E, bilingüe secuencial francés-portugués y hablante de inglés. Manifestó poseer ciertos conocimientos previos de español. Tomó clases desde septiembre hasta noviembre de 2019.

Curso 3

Se trató de un curso de extensión de la Facultad de Humanidades de la UNNE dictado a estudiantes universitarios de intercambio en 2021 de manera virtual, diseñado a la medida de las necesidades de los alumnos. Se trataba de dos estudiantes lusófonos de intercambio virtual con el programa de AUGM⁴. Al igual que el *curso 1* fue dictado de V(p) y H(p), esta vez, la carga horaria era menor: 2 horas y media, 25 horas en total. Los estudiantes eran M y R, estudiantes de Filosofía en la misma Facultad. M había manifestado tener ciertos conocimientos previos de español, ya que había realizado un intercambio en Colombia que se vio truncado por la pandemia por covid-19 a inicios de 2020, por lo

⁴ Debido a la pandemia por covid-19, se lanzó en 2021 el Piloto de Movilidad Virtual de Estudiantes de Grado de AUGM. Para más información, ver: <http://grupomontevideo.org/sitio/piloto-de-movilidad-virtual-de-estudiantes-de-grado/>

que estuvo un mes en este país y, luego, retornó a su país. R señaló no tener conocimientos previos de español.

Curso 4

Se trató de un curso de nivel A2 dictado entre mediados de febrero y mayo de 2021, por profesores del Centre d'Estudis Hispànics de la URV a través del Servei Lingüístic de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España) de manera virtual. Para el curso había tres profesoras dictantes: A(p), M(p) y C(p). Los estudiantes eran de distinto origen, todos de intercambio en la URV: (i) O, francófona; (ii) D, italófono; (iii) JW, de lengua materna germánica; (iv) S, (v) C, y; (vi) Y.

En el caso de los cursos dictados en Argentina, durante las clases, el docente-investigador no solo impartía las lecciones, sino que además recurrió a la *observación participante* (Guber, 2001) para la recolección de datos. Se trabajó con un diario de campo y, además, las clases fueron grabadas y transcritas, y se recogieron las producciones escritas de los alumnos. De todo esto surgió un corpus oral y escrito.

En cambio, las muestras del curso dictado en Tarragona fueron facilitados por la misma institución para esta investigación. Se trata de nueve grabaciones en formato mp4., que, al igual que las grabaciones de los otros cursos, fueron transcritas. En este caso, no contamos con un corpus escrito.

Para la transcripción de las grabaciones recurrimos al sistema de transcripción utilizado por la cátedra de Lingüística II de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Nacional del Rosario⁵ (Báez, 2000). Cabe destacar que en algunos casos indicamos entre guiones actitudes, gestos, miradas, etc., y en los casos en los que la pronunciación se alejaba a la estándar del español, intentamos reproducir la pronunciación con el sistema alfabético del español. En casos en los que el sistema alfabético del español no nos era útil para reflejar fielmente la pronunciación del estudiante, y ésta fuera de relevancia para la comprensión de la situación, recurrimos al alfabeto fonético internacional.

⁵ En el Anexo compartimos este sistema de transcripción.

1.5.3. Métodos y herramientas

Para la observación e interpretación de los fenómenos en este trabajo, tomamos como guía el *análisis del discurso de la línea francesa-brasilera* (Lemos, 2000a y b, 2002; Desinano, 2009 y Arbusti, 2014). En este análisis se tienen en cuenta los fenómenos lingüísticos-discursivos (Lemos, 2000a y b, 2002; Desinano, 2009) que se corresponde con las categorías de análisis de *fragmentariedad, estructuras y cadenas latentes y escucha, corrección y reformulación: paralelismo y completamientos*. Sobre estos dos últimos, solo hemos recurrido a la denominación explícita de *completamientos* por ser la menos frecuente. En todos los otros casos de *reformulación* hemos sobreentendido que se trata de *paralelismos*.

Asimismo, a través de este análisis, hemos determinado los roles del profesor y del alumno que emergen en este posicionamiento sobre la adquisición del español como lengua extranjera. Como veremos, en cada una de las posiciones hemos diferenciado roles distintos.

Finalmente, en el apartado de *Discusión*, hemos relacionado los resultados con las teorías sobre los roles del docente y el estudiante de lenguas extranjeras, con el fin de plantear la pertinencia de este trabajo en este campo de estudio.

1.6. Organización del trabajo

En la sección siguiente, presentaremos los resultados del estudio. Los resultados sobre los roles que toman el docente y el estudiante en relación con el proceso de *captura y subjetivación* fueron ordenados siguiendo las tres posiciones que el sujeto, el estudiante, establece con la lengua; según lo que se ha planteado en el marco teórico con respecto a la adquisición de una L2. A su vez, en el apartado *Discusión* se vuelve sobre los resultados y se presenta de manera sistematizada los roles del profesor y del alumno que hemos podido observar. Finalmente, en el apartado *Conclusión* hemos resumido el proceso de investigación con sus inconvenientes y nos hemos planteado preguntas a futuro.

2. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del análisis de las muestras tomadas de los cuatro cursos antes mencionados. En el análisis, se verá el seguimiento de los sujetos en estudio en su evolución en el español. Como veremos, se retoman los resultados obtenidos en investigaciones anteriores y se profundiza en el análisis de los aspectos que aquí nos conciernen: el rol del profesor y el rol del alumno en la interacción en el aula.

Aclaremos, asimismo, que hemos ampliado las características de las posiciones del proceso de subjetivación, dado que durante el proceso de análisis de los aspectos mencionados hemos observado características generales de las posiciones no vistas con anterioridad. Así, la segunda y tercera posición han sido subdivididas: la segunda en dos momentos y la tercera, en tres situaciones. En este sentido, se podría decir que los resultados obtenidos para este trabajo han sido mayores de los esperados.

Además, por cuestiones de espacio, hemos decidido centrarnos solo en algunos de los sujetos en estudio y hemos puesto mayor énfasis en el análisis del corpus oral por sobre el escrito. Estas decisiones también se vieron motivadas por el hecho de que el análisis de ambos corpus excedía las expectativas para un trabajo de fin de Máster.

Por último, queremos señalar que concluimos que de las muestras tomadas solo pudimos reconstruir el proceso completo de *captura* y *subjetivación*, desde la primera hasta la tercera posición, de solo un sujeto, N, del curso 2. De los demás sujetos, pudimos reconstruir solo de manera parcial este proceso. A continuación, presentamos una tabla en la que sistematizamos la información relacionada con las posiciones que hemos podido analizar de cada uno de los sujetos:

| Sujetos | Primera posición | | Segunda posición | | Tercera posición |
|----------|------------------|----|------------------|----|------------------|
| | 1° | 2° | 1° | 2° | ° |
| K (1) * | | | X | X | X |
| J (1) * | | X | X | X | X |
| N (2) * | X | X | X | X | X |
| E (2) | | X | X | X | |
| T (2) | X | X | X | | |
| M (3) * | | | X | X | |
| R (3) * | X | X | X | | |
| O (4) * | X | X | | | |
| D (4) | | X | X | X | |
| JW (4) * | | X | X | | |
| S (4) | X | X | | | |
| C (4) | | X | X | | |
| Y (4) | X | X | X | | |

Aclaremos sobre esta tabla que los números representan el curso al que pertenece cada sujeto. El asterisco (*) es utilizado para señalar los sujetos en estudio que aparecen con mayor frecuencia en los resultados.

2.1. Primera posición

Señalábamos con anterioridad que, en la primera posición, como en el niño (Lemos, 2000a, 2000b, 2002), el polo dominante es el *habla* del Otro. Esto se debe al hecho de que el estudiante al enfrentarse con un discurso completamente desconocido, el español, se ancla en el *habla* del Otro, esto significa que depende de él para la formulación de sus enunciados y la interpretación de ellos. El Otro es el *tesoro de significantes*, es decir, aquel a quien el sujeto ve —de manera inconsciente— como fuente de significantes, cadenas significantes, que simbolizan al sujeto; en nuestro caso, al aprendiente de español.

De esta manera *retornan* en el *habla* del estudiante fragmentos del habla del *Otro*, docente, compañeros u otras personas con las que haya interactuado.

Siguiendo a Lemos (2000a, 2000b, 2002), denominamos a estos procesos como un fenómeno de *metonimia* (Lemos, 2000a, 2002). Los enunciados que retornan provienen de situaciones previas iguales o similares de interacción. De alguna manera, la lengua es de por sí un *otro*, ajeno a sí mismo, y, por tanto, del que el estudiante solo recoge fragmentos. El *habla*, entonces, es fragmentaria en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico —o incluso, pragmáticos—.

Por su parte, hemos observado que, el Otro es encarnado por el docente o determinados compañeros. Estos toman el rol de *intérprete* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002), que consiste en “restricting the indetermination” [restringir las indeterminaciones] (Lemos, 2000a: 171) del discurso del alumno: “el cuerpo del aprendiente entendido como *corps pulsionnel*, al igual que el del niño, demanda interpretación constante” (Bruzzo, 2020: 7).

Finalmente, esta posición se caracteriza por dos momentos específicos. En el primer momento, los enunciados del estudiante son altamente fragmentarios en todos los niveles, por lo que, las estructuras son más simples; mientras que, en el segundo momento, los enunciados, aunque fragmentarios, son estructuralmente más complejos.

2.1.1. Primer momento

Retomando lo que ya hemos señalado, la *fragmentariedad* en el *habla* es mayor en este primer momento. Veremos en las muestras analizadas el “retorno en el habla” (Lemos, 2002: 58) del estudiante “de parte de los enunciados usados” (Lemos, 2002: 58) por el Otro —profesor, compañero u otras personas— en instancias de interacción anteriores. Estas interacciones representan situaciones que son reconocibles por el estudiante. El *Otro* interpreta al alumno y lo simboliza.

A continuación, veremos dos extractos de una clase dictada en el *Curso 2*. En ambos fragmentos, de distintas clases, están presentes N, E y la docente, V(p). En ambos casos, vemos la función del *rol de intérprete* que tanto la docente como E encarnan para N. En clases anteriores, observamos que N había depositado tanto en el discurso la docente como en los de sus dos compañeros, en términos psicoanalíticos, el *deseo* en relación con el español. En términos más

simples, N mostraba confianza en las muestras de español de la docente y de sus compañeros. Eran para ella los *tesoros de significantes* del español.

2.1.1.1. Extractos 1 y 2 (Curso 2)

El *extracto 1* corresponde a una clase dictada del 14 octubre de 2019. El contenido con el que se estaba trabajando tenía que ver con las nociones específicas sobre países y nacionalidades, con los contenidos gramaticales vinculados a estos temas: verbos ser, estar, tener y hablar. El extracto corresponde a un momento en la clase, en la que se desarrolló una actividad comunicativa consistente en un juego de cartas con información sobre países para que el otro alumno mediante preguntas descubriera el país de la tarjeta del compañero. Durante la actividad, la profesora solo supervisaba y, si era necesario, intervenía.

N: es muy es muuuuy **farmoso**⁶

V(p): **famoso**

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

E: **plata** (?)

N: **plata sí**

V(p): por el **dinero** (?)

N: ah sí

V(p): 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**

V(p): **canal**

N: **canal**

E: eh Panama

N: sí

(*Extracto 1.a - 14102019*)

En trabajos anteriores (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b), analizábamos este extracto y observábamos que la profesora restringe las indeterminaciones del discurso de N. Primero vemos que ajusta la pronunciación de la palabra “fa-

⁶ Marcamos en negrita los *significantes* o *cadenas de significantes* que muestran las relaciones que el estudiante establece con el español.

moso”. Luego, vemos el desconcierto de E ante el término “plata” utilizado por N. Esto lleva a que la docente pregunta a N si con ese significante se refiere al dinero. Al responder afirmativamente, la docente pudo reconstruir la cadena de significantes a la que remitía el enunciado “es famoso por la plata”: “N hacía referencia a los beneficios impositivos y la facilidad jurídica para crear empresas y depositar dinero en los bancos de Panamá —conocido en español como “paraíso fiscal”—, situación que favorece el lavado de dinero” (Bruzzo y Wingeyer, 2020b: 12). Más tarde, luego de que E adivinara el país, N explicó estas ideas en inglés, como vemos a continuación:

N: the thing I wanted to say is that it's easy to hide money there or something like that [lo que quería decir era que es fácil ocultar dinero allí o algo así.]

(Extracto 1.b. - 14102019)

Con seguridad las nociones que surgen de esta interacción surgieron de situaciones previas en danés o inglés, pero para hacer referencia a ellas, N toma una sola palabra, “plata” con la que tuvo vinculación en el español en Argentina. Vemos, entonces, como un solo significante, “plata”, acarrea consigo un “externally grounded semantic value [...] by assigning to it an internally grounded value within a syntactic (and textual) frame” [un valor fundamentado externamente al asignarle un valor fundamentado internamente dentro de un marco sintáctico (y textual)] (Lemos, 2000a: 171). Este fenómeno es conocido como una *holofrase*; según Lacan “toda holofrase está en relación con situaciones límites, en las que el sujeto está suspendido en una relación especular con el otro” (1981: 329). Precisamente, en la primera posición el estudiante está en una relación especular con el Otro.

A continuación, como E no logró reconstruir la cadena de significantes a las que hacía referencia “plata”, N acudió a las palabras “lancha” y “salida” —que seguramente fueron escuchadas por la alumna en interacciones fuera del aula, dado que la ciudad de Corrientes cuenta con un importante puerto fluvial— como así también a “túnel” y “canal”, —pronunciadas fragmentariamente con fonemas

del español y del inglés— para señalar la existencia de un canal en el país. Estos elementos fueron reconocidos por E, por lo que pudo adivinar el país: Panamá.

Lo interesante de este último momento del *extracto 1* es la entonación ascendente de “lancha”. Esta indica muchas veces duda ante lo que se está diciendo. A diferencia del niño, el adulto es consciente de que está aprendiendo una lengua, aunque no sea consciente de los procesos psicológicos que ello conlleva. En otros términos, la entonación ascendente marca la duda sobre la relación entre la forma y el contenido: entre el significante y el significado.

Retomando lo dicho al inicio de la descripción de esta posición, y como indicábamos en un trabajo previo, los enunciados de N son

fragmentos de habla otra que retornan en el habla de la alumna y cuyos significantes son acomodados por la alumna en situaciones reconocibles por ella. El Otro, la docente y también la compañera, interpreta los enunciados y restringe las indeterminaciones, corrige la pronunciación y reconstruye las *cadena de significantes* (Lemos, 2000b, 2002) traídas de manera fragmentaria (Bruzzo y Wingeyer, 2020b: 12)

Por su parte, el *extracto 2* que aquí reproducimos corresponde al final de la misma clase. En ese momento, las alumnas expresaron sus dudas sobre cómo referir ciertas emociones en español, tema con el que aún no se había trabajado en clase. En el caso de N, notamos que retornan en su *habla* fragmentos de *habla* de un *Otro*, sobre la forma de la expresión de ciertas emociones en español, situación de interacción que se asemeja a la de la clase. De todos modos, *significante* al que remitía no pudo ser reconocido rápidamente por la profesora, debido a la fragmentación a nivel fonológico. De esta manera, tanto E como V(p), como *intérpretes*, intentan *restringir las indeterminaciones* de los enunciados de N:

N: How do you say that (?) I always say estoy [ɪmɔʊfo'nadə]⁷ It doesn't mean I'm **nervous** it means that I'm **looking forward** right (?)

E: ah **excited** (!)

N: how do you say **excited** (?)

V(p): **entusiasmada** —lo escribió en el pizarrón—

N: what (?) oh but when I say estoy [imoʃo'nadə] I say that I'm **nervous** (?)

V(p): no I don't understand what (?)

E: **nervous**

V(p): yeah

N: [ɪmɔʊfo'nadə] because when I'm like

E: [imoʒio'nada] it means that you're really like **emotional**

V(p): ah (!) **emocionada**

N: no no what I want to say

E: ella quiere [dezer] que ella está [nervioza]

V(p): 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 /ɪmɔʊʒonadə/

E: +++

V(p): **imaginado** (?)

N: yeah (?)

V(p): em

N: it seems I said something weird

V(p): **imagi**

N: no no **ee** [emɔʊʃonada]

V(p): mm

N: I'm **e**

V(p): **emocionada emocionada** —lo escribió en el pizarrón— **e mo cio na da**

N: **e mo cio na da** is that something that you use (?)

⁷ Aquí nos vimos ante la necesidad de utilizar al alfabeto fonético internacional para reproducir de manera más fiel la pronunciación del significante que nos concierne en este extracto.

V(p): sí es un sinónimo de esta palabra —señaló **entusiasmada**—

E: es la misma cosa (?)

V(p): sí well, it dependens on the context in that context it's the same but you can use emocionado emoconada por ejemplo cuandoo no sé si les pasa que cuando escuchan una canción se les pone la piel de gallina y quieren llorar porque es muy bonita

E: ah sí

V(p): en ese caso es sinónimo de **conmovido**

E: y cómo se trasfiro a inglés (?)

V(p): **moved** l'm **moved**

E: ah

N: cómo se dice + (?)

V(p): alegría

E: alegría

(Extracto 2 - 14102019)

Vemos en este extracto que la docente y E *interpretan* los enunciados de N, quien al no reconocer en el *habla* de la profesora el significante que retorna fragmentariamente en su *habla*, insiste en el mismo significante que se va modificando fonéticamente hasta dar con la pronunciación adecuada en español. De hecho, cuando E dice [*imozionada*] N modifica el fonema postalveolar fricativo sordo /ʃ/ por postalveolar fricativo sonoro /ʒ/ acercando su pronunciación a la de su compañera. Finalmente, modifica la vocal casi cerrada semianterior no redondeada /ɪ/ por la semicerrada anterior no redondeada /e/ en un momento en el que parece reconocer la diferencia entre ambos fonemas, lo que lleva finalmente a reconstruir la palabra “emocionada”, que ya había surgido al inicio, pero en la confusión por su significado se había perdido. Precisamente, esta confusión surgió cuando la docente sugiere la palabra “entusiasmada” como equivalente de “excited”. Como vemos, N se muestra aparentemente incrédula ante el hecho de que “emocionada”, el significante que ella estaba evocando, sea equivalente a “entusiasmada”. Además, “excited” como equivalente de “emocionada” tampoco parecía satisfacerle debido a su similitud ortográfica con “emotional”, lexema con

el que comparte origen etimológico⁸ pero que tienen sentidos diferentes, al menos en el contexto al que aquí se hace referencia. De esta manera, hemos notado

un choque entre *significantes* que la simbolizaron en su *subjetivación* en el inglés, su L2, y las del español, concebido como una *alteridad*, a la que, justamente por ello, N 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 enunciadados de la profesora “Estoy entusiasmada” (Bruzzo, 2020: 8).

N pudo reconocerse, aparentemente, en el habla del Otro luego de que la profesora dijera “emocionada” tres veces, marcando la tercera vez cada sílaba, y de que anotara la palabra en el pizarrón. Consideramos que el avance en la interacción se puede identificar en la pregunta “is that something that you use (?)”, a través de la cual N intentaba dar sentido a esta palabra vinculándola con la emoción que intentaba expresar. En suma, tanto la profesora como la compañera intentan reconstruir los fragmentos y *devolver* el *significante* (o las *cadena de significantes*) a N, quien al reconocerlo como propio hace que la *interacción* avance. A pesar de todo lo señalado, nos queda la duda de si N ha comprendido el uso de “emocionada” como equivalente de “excited” y no de “emotional”. Suponemos, dado que no había insistido en ello luego de la resolución del intercambio, que fue así, aunque no hay una confirmación explícita de ello.

⁸ Del Breve Diccionario etimológico de la lengua española, leemos: “Emoción ‘agitación de las pasiones, sensación fuerte’: francés *émotion* ‘emoción’, del antiacuado *esmocion*, derivado del francés antiguo *esmouvoir* ‘excitar, incitar, conmover’ (influido por la relación que hay entre el francés *mouvoir* ‘mover’ y *motion* ‘movimiento’), del latín vulgar **exmovere* ‘mover hacia fuera, alejar, conmover’, del latín *emovēre* ‘mover hacia fuera, alejar, quitar, excitar, conmover’, de *e-* ‘hacia fuera’ (véanse *ex-*, *ex*) + *movere* ‘mover’” (Gómez de Silva, 1998: 248). Mientras que para *emotion*, en el Oxford Dictionary, leemos “Mid 16th century (denoting a public disturbance): from French *émotion*, from *émouvoir* ‘excite’, based on Latin *emovere*, from *e-* (variant of *ex-*) ‘out’ + *movere* ‘move’. The current sense dates from the early 19th century” [De mediados del siglo XVI (que denota un disturbio público): del francés *émotion*, de *émouvoir* ‘excitar’, basado del latín *emovere*, de *e-* (variante de *ex*) ‘hacia fuera’ + *moveré* ‘mover’. El sentido actual data de principio del siglo XIX] (Oxford, 2022: 1)

Por último, cabe hacer un comentario sobre la presencia de la L2 en el discurso de la alumna. La imposibilidad de hacerse *sujeto* en el español, lengua desconocida, lleva irremediabilmente al estudiante a una lengua en la que sí se ha constituido en sujeto, por lo que, emergen las *cadena de significantes* equivalentes que en español le eran ajenas. Por su parte, esto no sucede con aquellas situaciones con las que ha tenido contacto (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b), dado que predominan en su habla fragmentos de *discursos otros* (Desinano, 2009). El uso de la L2 de la alumna por parte de la docente funciona para mediar entre unas y otras *cadena de significantes*.

2.1.1.2. Extracto 3 (Curso 3)

En este extracto, tomado del Curso 3, vemos que en el discurso de R empezaban a emerger algunos fragmentos de *habla* del español. Vemos en este extracto una característica común del discurso de los alumnos lusófonos (Curso 1 y 3): se trata de discursos que mantienen un ritmo sostenido, sin tantas vacilaciones aún en la primera posición, debido a que el portugués es lingüísticamente muy cercano al español y debido a la inteligibilidad por lo habitual de escuchar hablar el idioma del país vecino, que para una y otra parte es frecuente. Asimismo, recordemos que R y M estaban haciendo un intercambio virtual, no estaban en inmersión, pero tenían alrededor de 20 horas semanales de clases en línea en español, dado que asistían a cuatro asignaturas de cuatro horas y media de carga horaria semanal. R no había estudiado español con anterioridad, pero como indicamos, por la cercanía entre el español y el portugués, podía comunicarse con cierta facilidad.

R: ++ de **las** divas

V(p): ah claro

R: ++ y **también** e e Sao Paulo é tene **al un un + de tipos**

V(p): claro hay de todo diríamos nosotros

R: **hay de todo yo diría** que tene de todo **estoy pensando en lugares que pasé** em e + estos poderían ser —busca algo en internet—

V(p): lo último no entendí bien / que no entendí lo último

M: em

R: **yo no oigo**

V(p): sí (!) (?) M estabas por decir algo (?)

M: yo estaba diciendo lo que tú había di cho entonces R ela não entendeu o que você falou ao último

R: não lembro o que falei ao último

V(p): ah lo que dije a lo último (?)

M: no

V(p): ah (!)

R: yo no recuerdo

V(p): no bueno no importa no pasa nada

(Extracto 3 - 06052021)

Observamos, entonces, en este caso, un discurso sin discontinuidades en términos prosódicos, pero que se ve fragmentado por la concurrencia continua del portugués entre los pocos fragmentos del español —que hemos marcado en *negrita*—. A su vez, vemos que cuando la inteligibilidad no fue posible, M, quien ya había estado en contacto con el español con anterioridad, interviene traduciendo al portugués lo que la profesora había requerido. Como vemos, de nuevo el uso de la L1 (o de la L2 en el caso de N en los extractos anteriores) sirve para la *interpretación* o, en otras palabras, para mediar entre el sujeto y el español. Sin embargo, la interacción se vio interrumpida, debido a que R no recordaba lo que había dicho.

2.1.1.3. Extracto 4 (Curso 4)

En este caso, veremos un extracto tomado del curso 4. Se trata de la resolución de una actividad en la que participa O. Para una mejor comprensión de la actividad, reproducimos en la *imagen 1* los recursos comunicativos con los que estaban trabajando: frases para pedir ayuda en distintos registros —de más a menos formal—; y en la *imagen 2* la consigna de la actividad: ¿cómo pedirías ayuda en estas situaciones?

Indica si las oraciones siguientes son muy formales, medianamente formales o poco formales:

- ¿Me puedes abrir la puerta, por favor?
- Abre la puerta, por favor
- ¿Le importaría decirme la hora?
- ¿Puedes cerrar la ventana?
- ¿Podría dejarme pasar, por favor?
- ¿Me dejas pasar?

Imagen 1. Actividad parte 1. Curso 4. 29042021



Imagen 2. Actividad parte 2. Curso 4. 29042021

En el *extracto* vemos que O intenta retomar algunas de las frases que habían visto hacía unos minutos. Sin embargo, vemos que retorna en su habla de manera fragmentaria. La docente, C(p), intenta *restringir* las *indeterminaciones* en el habla de O, quien vuelve a producir un enunciado fragmentario: la corrección sobre la palabra “dime” por “decirme” no es tomada, aunque sí la traducción de “where” por “dónde”:

C(p): por ejemplo O em la situación que tú quieras o la primera no encuentras la bebida que estás buscando cómo pedirías ayuda

O: mmm por favor o por favor mm por favor puede puedo puedo dime es correct (?)

C(p): puede

O: puede puedo puede —risa— sí puedes dime puedes **dime** mm em / puedes puedes dime cómo se dice where (?)

C(p): **decirme** dónde

O: —risa— puede **dime** dónde es la bebida em estrela (?)

C(p): vale muy bien

(*Extracto 4 - 29042021*)

Lo que hace que esta situación sea propia de la primera posición, en suma, es que aun teniendo las muestras de habla hacía unos minutos y aun habiéndolas reconstruido la profesora, O se ve impedida de hacerse sujeto en el español más que de manera fragmentaria.

2.1.2. Segundo momento

El segundo momento tiene como característica una “maior extensão e complexidade dos fragmentos que migram” [mayor extensión y complejidad de los fragmentos que migran] (Lemos, 2002: 58) del Otro al estudiante. Además, vemos cómo en la interacción el estudiante va relacionando los significantes con significados dados internamente en el discurso, se pasa de la vinculación con lo externo, situaciones interactivas previas, a lo interno en el discurso.

2.1.2.1. Extracto 5 (Curso 2)

En el *extracto 5* fue extraída de la grabación de una clase en diciembre de 2020 en el Curso 2, en la que estaban presentes N y T. Se estaba trabajando sobre los hábitos en el pasado y, por tanto, con el pretérito imperfecto. N no recordaba el significado del verbo *so/er*, por lo que, T y la profesora intentaron explicárselo. Reproducimos, entonces, la situación:

V(p): ejemplo **solemos ir** a la costanera entendés (?)

N: —con cara pensativa— sí

V(p): 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**

V(p): 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

V(p): yo suelo vos solés tú sueles él suele es una rutina

N: ah —anota— yo sue lo vos sóles él sole

V(p): él suele

N: él suele nosotros solemos (?) ellos suelen

V(p): ellos ellas ustedes suelen sí

N: ujum

T: entiendes (?) es algo que hacés siempre

N: sí una rutina

V(p): un hábito

T: sí por ejemplo vos **sales** el fin de semana puede decir

V(p): podés o puedes decir

T: puede decir / yo **suelo** el fin de semana / **salgo** / con T

N: ujum

V(p): **salir**

T: **a salir**

V(p): no no **suelo salir**

T: ah ah (!) **suelo salir suelo salir**

N: um qué es la palabra en inglés o no hay (?)

V(p): eeh sí se puede decir

N: **can we** (?)

V(p): 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 salir** con T el fin de semana

N: ah (!) entonces no es una pregunta

T: eso es **every every** weekend you go out

V(p): no no no no es una pregunta

N: ah

V(p): 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 V(p)—
 V(p): —risas— lo va a traducir
 N: —confundida—
 V(p): decilo de otra manera
 N: +++ ah **siempre** estoy después de escuela
 T: estás en una pizzería
 N: —asintió—
 (Extracto 5 - 16122019)

Lo que hace de este extracto característico del segundo momento es, por una parte, el hecho de que las estructuras son más complejas en comparación con el momento anterior. Por otra parte, en la *interacción* las intervenciones de T trajeron situaciones reconocibles por N (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b), lo que ayudó a la asociación del *significante* con el significado dentro de su propio discurso. Asimismo, es notable la permanencia de las construcciones metonímicas, vistas en el primer momento, en el discurso de N y en relación con lo dicho por la profesora y T (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” (Bruzzo y Wingeyer, 2020b: 14).

2.1.2.2. Extracto 6 (Curso 3)

El *extracto 6* fue tomado del Curso 3. Los alumnos se estaban preguntando sobre su rutina. Tenían como guía el siguiente cuadro:

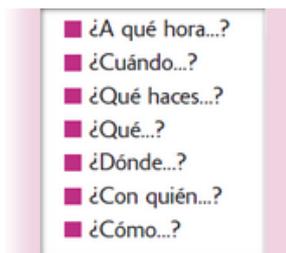


Imagen 3. Actividad 19052021. Curso 3.

En este caso, nos enfocamos en el enunciado final de R. Como vemos, es un enunciado fragmentario tanto en términos sintácticos, en relación con el orden de los componentes, como también en el orden semántico: se asigna a una cadena de significantes un significado de otra cadena, como vimos en casos anteriores.

R: ok por empezar M

M: sí sí

R: a qué horas te despierta (?) e sí

M: en los días de la semana de lunes a viernes me despertó a las 7 en los fines de semana me despertó cuando me despertó

R: cuando sientes que + —risas—

M: —risas—

R: ok

M: em R eee con quien tú cenas normalmente (?) con tu familia con amigos (?)

R: con mi familia porque **por causa de la pandemia estoy solo viviendo mientras mi familia**

(Extracto 6 - 19052021)

A diferencia de lo que ocurre en el *extracto 3*, vemos que empiezan a emerger estructuras más complejas en español y no solamente algunos fragmentos entre un discurso predominantemente en portugués.

2.1.2.3. Extractos 7, 8 y 9 (Curso 4)

Por su parte, en los *extractos 7, 8 y 9* tomados del *curso 4* también vemos cómo retornan en el habla de los estudiantes fragmentos de habla de Otros. En

el *extracto 4* especialmente vemos que aparece en el habla de JW un significante “pechada”, que las docentes no reconocen, pero que proviene de situaciones de interacción previas estando en inmersión en Málaga:

M(p): vale también podemos decir en febrero o el feb en verdad tienes razón y también podemos utilizar (!) lo que estudiamos las anteriores clases de hace dos meses el año pasado os acordáis (?) la semana pasada / y la h donde utilizan los marcadores el sábado pasado J qué hiciste el sábado pasado (?)

JW: sí e el sábado pasado hice **pechade debote** y fue pur bicicleta a un pueblo

M(p): puedes repetirla JW (?)

JW: el sábado pasado hice **pechade debote** y fue pur bicicleta a un pueblo a ver perdón ++

M(p): a qué te refieres a **qué te refieres con pechada** (?)

JW: perdón perón pechada de un como se llama (?) en no bien malagueño ee **mucho**

C(p): ah

JW: perón

M(p): muy bien allí en el sur se dice eso yo es que es que por ejemplo no lo sabía

JW: ok ok

A(p): yo tampoco (!)

M(p): yo por sentido por intuición he adivinado lo que estabas diciendo pero muy bien ayer **el sábado pasado hice mucho deporte** sería una forma también de decirlo vale (!)

(*Extracto 7 - 20042021*)

Lo interesante de este intercambio, no es solo la situación de interpretación de la docente, que intenta reconstruir tanto el significante desconocido, “pechada”, como todo el enunciado, sino el hecho de que retornara este significante en el discurso de JW. En búsqueda del significado y uso concretos de este lexema, hemos encontrado: “*And. panzada (ll hartazgo)*”. Según esto, el significado según la RAE no tendría como sinónimo “mucho”, de hecho, “pechada” se trata de

un sustantivo y no de un adverbio, aunque claramente hay una relación entre ambos lexemas. Asimismo, estos mismos significados recoge Carriscondo-Esquivel (2004) de las fuentes que toma el DRAE para los andalucismos: “And. Panzada, hartazgo” (Carriscondo Esquivel, 2004: 140) y “pechada. *And.* Como hartazgo, y principalmente tratándose de comer y beber” (Carriscondo Esquivel, 2004: 140). La primera entrada el autor la toma de J. C. de Luna y a la segunda, de J. Gómez Salvago, que aparece en el Diccionario de Alcalá Venceslada (Carriscondo Esquivel, 2004). Sin embargo, como la entrada del diccionario no necesariamente refleja el significado y el uso dado en los intercambios reales de la lengua, continuamos con la búsqueda y dimos con la siguiente explicación en un artículo periodístico:

La variedad de sentidos de «pechada» no es escasa y el diccionario acepta en Andalucía (y por extensión en Málaga) «panzada, (hartazgo)» y en América «sablazo». Nuestro sentido es una generalización del uso específico de pagar el tributo. Una «pechá» es un exceso, mucho de algo o de alguien y es la estructura de uso la que nos aclara el sentido en cada caso. En Alcalá Venceslada, con cita del novelista Muñoz y Pabón, se habla de «pechada de jarabe de pico», de hablar (de los Ríos, 2015: s/n)

Como podemos ver, cabe la posibilidad, según esta explicación, de que “pechada” o “pechá” sea utilizada fuera de contextos relacionados con la comida, que vendría a ser su acepción primera en el uso moderno. De todos modos, no nos queda claro que el uso que JW le dio a la palabra en el contexto que vimos sea “correcto” o “adecuado”, tanto por su significado como por su función sintáctica —sustantivo/adverbio—. De cualquier forma, queda clara la fragmentariedad no solo a nivel fonológico y sintáctico, sino también a nivel semántico y pragmático.

En el *extracto 8*, vemos de nuevo una situación de interpretación entre JW y sus profesoras. Se trata de una muestra tomada de la misma clase del extracto anterior. En este momento de la clase, estaban trabajando con una actividad del manual de español. La profesora había preguntado a JW cuál le parecía que era

la relación entre las personas en uno de los diálogos con los que estaban trabajando. En este caso, sin embargo, la interpretación no llega a completarse. El conflicto surge por el significante en inglés *applicant*, que la profesora C(p) reconstruyó como “empleada”, mientras que M(p) consideró que podría ser “candidata”, aunque no utilizó esta palabra, de una entrevista de trabajo. Sin embargo, J no reconoció el significado de “entrevista de trabajo”, que luego fue traducida al inglés — como “interview for a job”— ni tampoco que la situación de la que estaban hablando pudiera serlo. En la interacción es difícil de conjeturar si esto se debe a que JW efectivamente no estaba seguro de que la relación entre las personas en ese diálogo en particular era entre un empleador y un candidato para un empleo o si la reconstrucción de significantes no se ha logrado.

M(p): qué creéis quee que son (?) son amigos (?) son familiares
(?) por ejemplo la 1 J crees que son amigas la uno (?)

JW: no creo e creo que un —resoplido— cómo se llama en español (?) un un cum un una una **jefa jefa** e unaa cómo se llaman (?) ee **aplaian applicant**

C(p): **empleada**

M(p): una **empleada**

JW: **empleada**

M(p): a lo mejor te quieres referir a que es una **entrevista de trabajo** (?)

JW: /

M(p): sabes lo que es una **entrevista** (?)

JW: / —resoplido— mm no entiendo perdón

M(p): un **interview for a job**

JW: —resoplido— no ee no lo sé

M(p): bueno pue puede ser podría ser la chica la Jana Escudero que sale acá está tratando de trabajar con la jefa de ventas que sería supongo esta no no lo sabemos muy bien

(Extracto 8 - 20042021)

Como ejemplo de resolución contraria, vemos en el *extracto 8* cómo la insistencia de la docente sobre la comprensión de la alumna S sirvió para asegurarse de

que la reconstrucción del significado de un enunciado fuese reconocible para esta. Se trata también de una muestra de la misma clase. En esta situación, más que una reconstrucción de fragmentos que retornan directamente en el habla de la estudiante, vemos que la misma estudiante muestra dudas sobre una cadena de significantes: “me tengo que ir”. Notamos que luego de la primera explicación de M(p), S responde con un “ah vale gracias”, respuesta que no satisfizo a la docente, quien muy perspicazmente se dio cuenta de que detrás de esa respuesta no había una comprensión real. Por lo tanto, la profesora insiste en si ha entendido. Ante la insistencia, S pregunta la duda que le había quedado:

S: ah perdón perdone puede repetir cuál es el significado de me tengo que ir (?)

M(p): muy bien en me tengo que ir se dice cuando tú por ejemplo cuando estás hablando con una persona o estás tomando café o estás haciendo cualquier cosa y (!) tienes que irte tienes que ir a trabajar tiene que ir a un sitio entonces una expresión que los españoles decimos es me tengo que ir que significa que tienes otros planes **lo entiendes** (?)

S: **ah vale gracias**

M(p): lo **has entendido** (?)

S: em pero por qué las amigas no no puede decir me tengo ir (?)

±±

M(p): no (!) sí sí también (!) me tengo que ir se se puede decir a amigas a familiares a compañeros de trabajo es cuando tú tienes otros planes noo significa que no se lo puedes decir a un familiar o a un amigo

S: ah gracias

M(p): sí sí igualmente me lo puedes decir a mí el otro día D creo que fue D tenía una clase tenía algo que hacer y puso en el chat

A(p) me tengo que ir y es porque tenemos que hacer otras cosas y tenemos que dejar de hacer lo que estamos haciendo ahora vale (!)

(Extracto 9 - 20042021)

Como vemos, luego de que la profesora diera una respuesta a la duda de S, la respuesta de esta “ah gracias” pareciera satisfacer a la docente, que vio en ella —posiblemente en la entonación— una comprensión del uso de la expresión en cuestión. Por su parte, aclaramos que el *extracto 8* no necesariamente es representativo del segundo momento de la primera posición, dado que la muestra de habla de S no es lo suficientemente significativa para poder determinarlo.

2.1.3. *Recapitulación sobre la primera posición*

Como comentarios finales con respecto a esta posición, quisiéramos hacer notar algunas cuestiones. Por una parte, en cuanto a los *fragmentos* de habla otra, lo que retorna no son simples fragmentos de estructuras o léxico, sino *cadenas de significantes*. Esto quiere decir que, simbolizan al sujeto y, por tanto, están ancladas en interacciones previas cargadas de significado (Lemos, 2000a, 2000b, 2002). Entonces, en el discurso del estudiante no retornan simples estructuras vacías sino estructuras cargadas de significado, que simbolizan su cuerpo; cuerpo, entendido desde una perspectiva psicoanalítica, como el inconsciente, es decir, el sujeto mismo.

Por otra parte, vemos cómo el alumno se *ancla*, es decir, depende del discurso del Otro. Esto lo vemos tanto en el retorno en el habla del alumno de los fragmentos de enunciados que hemos mencionado y en la interpretación que el Otro hace del discurso del alumno, lo cual lleva al avance en la interacción. Es de resaltar que esta dependencia no debe ser confundida con la *autonomía*, podríamos decir, pedagógica, que mencionaban autores como García y García (2007) y Arnold (2018). Esta autonomía tiene más que ver con el hecho de que el estudiante se haga de herramientas propias de estudio para practicar el idioma. Entonces, se trata de procesos y decisiones conscientes para el estudio. En cambio, el *anclaje* o dependencia que aquí señalamos son procesos inconscientes en la interacción; es en el habla, precisamente, en lo que el alumno se *ancla*, es decir, depende del discurso del Otro. En este sentido, consideramos que el docente debe motivar el *anclaje* en su discurso, ¿cómo? Una forma de verlo puede ser a través de la generación de la confianza del estudiante en el profesor y en los compañeros. Esto en términos del *interaccionismo estructural*

sería lograr que el estudiante a nivel de lo simbólico vea al docente y a sus compañeros como *tesoro de significantes*.

Por su parte, la interpretación del Otro al reconstruir los enunciados del estudiante pareciera ser crucial para que el estudiante pase de establecer una relación con la lengua como algo externo a ser *capturado* por ella, como veremos en la segunda posición. En esta interpretación, hemos visto que la L1 o L2 del alumno es de utilidad.

2.2. Segunda posición

Como hemos señalado en la introducción, el polo dominante de la segunda posición es la lengua, dado que emergen en el *habla* del estudiante *estructuras latentes* del español, entendido como sistema. Mientras que en la posición anterior lo característico son los procesos *metonímicos*, en esta posición, lo son los *metafóricos* (Lemos, 2002). Aunque hemos notado vestigios de metonimia, a diferencia de la primera posición, los enunciados “*são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa*” [son cadenas permeables a otras cadenas y, por lo tanto, posibles de descolocamiento, resignificación, de abrirse para significar otra cosa] (Lemos, 2002: 61). En los procesos *metafóricos*, entonces, vemos que emergen las regularidades de la lengua, esto es, *cadenas* o *estructuras latentes*: hay una construcción por similitud. Precisamente por esto, hay una fluctuación entre usos correctos e incorrectos (por ejemplo, emergen las regularidades de los tiempos verbales, pero no las irregularidades), el alumno aún no es consciente de la *diferencia*, por lo que se apoya en la lengua en las construcciones *paralelísticas* (Lemos, 2002)

Originalmente (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b, Bruzzo, 2020), en esta posición no identificábamos momentos diferenciables como en la primera. Sin embargo, en este trabajo hemos notado (i) una diferencia en la complejidad de las *cadenas latentes* que emergen en el habla del estudiante y (ii) una disminución de la fluctuación entre usos correctos e incorrectos, aunque aún no se percibe una consciencia sobre ello. Por todo esto, hemos dividido esta posición en dos momentos con características propias dentro del marco de la segunda posi-

ción. Asimismo, diferenciamos dos tipos de situaciones características de la posición:

- (i) *la emergencia de estructuras latentes*: estas son situaciones en las que emergen estructuras reconocibles del español en el *habla* del estudiante, descoladas de situaciones conocibles previas y resignificadas en esa nueva instanciación.
- (ii) *inconsistencias entre usos correctos e incorrectos*: son situaciones en las que hay una fluctuación entre usos correctos e incorrectos de una misma estructura en una sola sesión.

2.2.1. Primer momento

2.2.1.1. Extractos 10.a y 10.b (Curso 1)

Los *extractos 10.a y 10.b* corresponden a la parte oral del examen de nivel de K. Tomamos dos fragmentos de la misma sesión para mostrar las fluctuaciones de: (a) verbos conjugados siguiendo la estructura del presente de indicativo del español y otros la del portugués; (b) los mismos significantes en español y en portugués: “que” (/ke/ - /ki/); “más” y “mais”; y los artículos “as”, “la”, entre otras.

Suponemos que K estaba en la segunda posición al momento de comenzar las clases dado el hecho de que hacía un mes estaba de intercambio en Argentina, por lo tanto, ya estaba en proceso de adquisición. Los extractos son representativos de la situación que llamamos *alternancia de formas correctas e incorrectas*.

V(p): 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** facultad 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

(Extracto 10.a - 11092019)

V(p): 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 comoo **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

(Extracto 10.b - 11092019)

Observamos que en el *habla* de la alumna emergen *fragmentos de habla* con los que construye significados propios. Por su parte, es interesante notar que, K al iniciar el curso estaba en la segunda posición. Suponemos que los condicionantes que propiciaron que en un mes de inmersión la alumna pasara de la primera posición (que no hemos observado) y la segunda posición son: (i) la cercanía lingüística entre su L1, el portugués, y el español; y (ii) la inmersión siendo alumna universitaria, lo que propicia la interacción frecuente en español en la vida cotidiana y universitaria (Bruzzo y Wingeyer, 2020b; Bruzzo, 2020).

2.2.1.2. Extractos 11, 12 y 13 (Curso 2)

El *extracto 11* pertenece a una clase del Curso 2 en la que solo estaba N, dado que a partir de estas fechas ella había solicitado seguir tomando clases individuales cuando el curso había terminado. Señalamos que en las últimas clases N había hecho un salto en el desarrollo de su español; en términos teóricos, había pasado de la primera a la segunda posición. En esta clase, estábamos trabajando sobre cómo relatar anécdotas y el uso en ellas del pretérito de pluscuamperfecto. Luego de analizar los usos de este tiempo verbal, N estaba tomando notas personales —un recurso de estudio— para las que produjo oracio-

nes con ese tiempo verbal. En ese momento, en el que estaba hablando para sí mismo, se escuchó lo siguiente:

N: yo **había comido** I **used** to no (!) eso es yo **solía** comer

V(p): sí

N: yeah (!)

(Extracto 11 - 02012021)

Este fragmento es de interés, por una parte, porque vemos que retorna en el *habla* de la alumna una estructura vista con anterioridad, desprovista del contexto con el que la habíamos trabajado. Por tanto, consideramos que esta pequeña muestra representa la situación que denominamos *emergencia de estructuras latentes*. Por otra parte, en este extracto vemos la característica esencial que marca a la *lengua* como polo dominante: las relaciones que el sujeto establece son con la *lengua*, con el sistema, y ya no el *habla* del Otro, aunque aún sea perceptible una dependencia del discurso del Otro en forma de confirmaciones, asentimientos del propio discurso. De alguna manera, vemos que el estudiante juega o experimenta con el lenguaje.

Por su parte, el *extracto 12* es representativo de la situación de *alternancia de formas correctas e incorrectas*. Como veremos, en el fragmento es posible señalar distintas inconsistencias, no obstante, hacemos notar especialmente la alternancia entre usos correctos e incorrectos de los verbos “ser” y “estar”:

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

[...]

V(p): o vos ee en este caso ee **se escucha** (!) **se escucha** el

N: **se escucha**

V(p): el **inglés** eso querías decir (?)

N: sí sí **se escucha se escucha** / no (!) el **español** español todo el tiempo en el televisor ooo

V(p): sí

N: en ee —miró hacia la ventana—

V(p): en la **calle**

N: en la **calle** sí ee **se lee lea** to **read**
V(p): **se lee**
N: sí **se lee** y la radio
V(p): sí
N: sí **es** imposible no aprender algo
V(p): sí mejoraste mucho
N: sí también en en Brasil
V(p): ujum
N: tenía un **bien amigo** de México
V(p): un **buen amigo**
N: un **buen amigo** de México que no **habla**
V(p): ujum
N: **habla** (!) en inglés pero no muy bien entonces **hablábamos**
en en español
V(p): ujum súper
N: ee pero —risa— también su español **era** muy difícil
V(p): —risa—
N: pero también porque **hablaba** muy rápido pero **era** bien
V(p): **estaba** bien
N: **estaba** bien **para mi español**
V(p): súper (!)
N: ujum —sonríe— pero él me dijo que en el **comenso** o al
comenso (?) en el viaje
V(p): 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
V(p): ah claro
N: porque **en el fin** hacía un mes que **estaba** en Argentina
(Extracto 12 - 20022020)

Consideramos que esta muestra es constitutiva de la segunda posición porque vemos cómo *cadena de significantes* “se descolocan y resignifican en nuevas instanciaciones” (Bruzzo, 2020: 12). No se trata de una relación especular con el habla del Otro, no son *fragmentos* que retornan en el discurso de N, sino que se trata de una narración en la que emergen estructuras de la lengua. Precisa-

mente, Lemos (2002) señala en relación con el niño en esta posición que en las narraciones de niños aparece el *juego simbólico monológico* en el que se pueden observar estos descolocamientos, en estructuras *paralelísticas*. Este *juego simbólico monológico* consideramos es visible en este fragmento tanto por la construcción narrativa de la alumna, como en el hecho de que, aunque es fácticamente dialógico, la alumna está anclada en su propio discurso y no en el Otro (aunque espere confirmaciones o asentimientos). Decíamos al inicio que, aunque se los corrija, el estudiante no *escucha* la diferencia, por lo que, la corrección, si aparece, solo se da por la consciencia de que se está aprendiendo y si el profesor señala algo es porque hay que corregirlo, pero no hay una consciencia sobre esa corrección. De ese modo, por ejemplo, podemos observar una corrección momentánea después de la intervención de la profesora en la que le señalara la forma correcta del enunciado emitido, en “era bien” / “estaba bien”, no obstante, de inmediato vuelve a utilizar el verbo “ser” en un caso en el que se debía utilizar “estar” (“fui mejor”). Entonces, vemos que el discurso simplemente se vuelve hacia sí mismo (Lemos, 2002). Finalmente, señalamos que este *juego simbólico monológico* es lo que aparece, de alguna manera, también en el *extracto anterior*: el alumno habla consigo mismo.

Por su parte, el siguiente *extracto*, representativo de situaciones de *emergencia de estructuras latentes*, como sucede en el 11, corresponde a un diálogo mantenido al finalizar una clase en marzo de 2020 entre la profesora y N, que no fue grabado, pero sí registrado en el cuaderno de campo, lo que justifica sus posibles imprecisiones. En el mencionado diálogo, a raíz de una conversación escuchada al pasar, N hizo una consulta sobre un aspecto gramatical:

N: ah (!) **eso quería** preguntar qué es la diferencia entre **tengas** y **tienes** (?)

V(p): ah eso es el subjuntivo generalmente la regla general es que se usa cuando algo es posible pero no real

N: ah

V(p): 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**

V(p): sí (!) ahí le deseas algo desearle algo a alguien es también una función del subjuntivo es algo posible
N: sí entiendo
(Extracto 13 - 05032020)

En esta situación, N consultó sobre una estructura que todavía no había sido dada en clase. Se puede afirmar que estamos frente a una *estructura latente*, escuchada fuera de la clase, y no una simple imitación de un fragmento, ya que después de la consulta sobre la forma “tengas”, la coloca en un ejemplo concreto: “que tengan un lindo día”; lo que evidencia que reconocía la morfología del presente de subjuntivo del verbo tener. De igual modo, esta *estructura latente*, anclada en situaciones de habla anteriores, fue retomada en un fragmento de uso que, por su frecuencia, podríamos considerar que es de uso institucionalizado, pero lo importante es que es descolocada y resignificada en una situación diferente de la reconocida por la alumna en ese momento.

2.2.1.3. Extractos 14 y 15 (Curso 3)

El *extracto 14* corresponde a la primera clase dictada en el Curso 3. En esta clase solo estaba presente M y el extracto corresponde al inicio de la clase en la que M y la profesora conversaban sobre un tema de ocio: la vida nocturna, las salidas con amigos, etc. Vemos al igual que veíamos en el caso de K en el Curso 1, una alternancia entre estructuras del español y estructuras del portugués:

V(p): bueno el tema de hoy es la vida nocturna conocés estos lugares (?) cómo se dice en español (?) quizás en Colombia lo llamen distinto que en en Argentina

M: em las discotecas las discotecas son lo mismo pero en Brasil cuando les [dʒizes] (dices) discoteca pensamos en estos lugares pero con la música de los años setenta la música disco

V(p): ah mirá

M: entonces aquí en Brasil si dices que **quieres** ir a una discoteca no no vamos a llevar a un lugar así

V(p): claro y cómo se dice el (?)
M: ah (!) una balada
V(p): ah mirá (!) [...] bien acá en Argentina tampoco usamos la palabra discoteca usamos la palabra boliche
M: aah
[...]
V(p): eso es la primera imagen y la segunda imagen (?) cómo lo llamarías (?)
M: la segunda imagen cómo (?)
V(p): cómo se llama (?)
M: en portugués sería como un bar
V(p): un bar sí en español también qué (!) qué preferís vos un boliche o un bar (?)
M: am bueno yo creo que un bar ee cuando yo **quero** conversar pero si **quiero** danzar bailar sería una sería una discoteca creo que un boliche en Argentina pero me gusta más el bar me gusta beber y comer bastante
(Extracto 14 - 29042021)

Como habíamos señalado, la alumna había estado en contacto con el español desde antes de que tomara estas clases, había estado en Colombia en un intercambio y, además, en el intercambio virtual en la UNNE, tomaba aproximadamente 20 horas de clases diarias en español. Notamos la emergencia en su *habla* de algunas estructuras del español que funcionan dentro de su propio discurso: “esse voltar-se da lingua sobre si mesma” [ese volver de la lengua sobre sí misma] (Lemos, 2000b, 66). Esto lo vemos en la digresión sobre lo que la profesora le pregunta al inicio en el que M interpretó que la comparación que la profesora hacía referencia era entre cómo se llaman esos lugares en Colombia y en Brasil, y no en Colombia y Argentina. Consideramos que la alumna no comprendió la pregunta no por una “falta de conocimiento” del español, sino más bien por este mismo fenómeno que mencionábamos de la segunda posición: la alumna construye una narración en la que la lengua vuelve sobre sí misma y, por tanto, subvierte el discurso (Lemos, 2000b) de la profesora.

Este mismo fenómeno también lo vemos en el *extracto 15*, en un diálogo entre el profesor, H(p), y R de la clase del 9 de junio. En este caso, estaban hablando sobre los tópicos, los estereotipos, de los brasileros. En un cierto momento, el profesor pregunta a R sobre características de los brasileros por región, sin embargo, vemos que en la respuesta de R retorna el tópico de ser “animados” y pareciera que quería hacer una distinción con relación a esto. El profesor, entonces, se parafrasea para lograr que R entendiera su pedido:

H(p): cómo son los rasgos más ee más conocidos de los brasileños (?) R

R: uu

H(p): —risas— necesariamente hablamos de los tópicos

R: —risas— en serio dicen que **somos muy animados electicos yy gustamos bailar y fiestas creo que estas son las características más reconocidas** en todo el mundo y más presentes en **sobre los brasileros** ee e la comida también

H(p): también

R: en reconocidas / em no sé no sé qué piensa el mundo

H(p): ahora si vos +

R: **es que para el brasilero pensar en el brasilero es + =**
risas—

H(p): —risas— ahora si yo te pregunto por ejemplo si vos hicieras una división mm a alguien me explicás a mí que no entiendo nada una división de de regiones de Brasil así a grandes **grandes rasgos cuántas divisiones vos en Brasil con características más o menos similares que es tan grande Brasil**

R: ++ **si distingo ser muy animado**

H(p): **yo digo yo digo por regiones Brasil las características** por ejemplo nosotros tenemos la regiionn a la que pertenecemos V(p) y yo que es la región NEA después tenés la región NOA que se relaciona más con la parte andina la región central de la llanura y el sur la Patagonia la la región central por supuesto

donde está Buenos Aires y demás **cómo vos dividirías Brasil por regiones con características (?) propias** más o menos muy (!) a grandes rasgos

R: **sí hay norte**

H(p): ajá

R: son muy nativos tenemos muy eh muchas tribus (?) **indígenas (?)**

H(p): ajá tribus tribus

R: sí **indígenas** ee ellos son más naturales en el modo de vivir

H(p): ajá ajá más naturales en el modo de vivir

R: sí

H(p): cuando decís más naturales te referís a la naturaleza el entorno a una vida más tranquila también (?)

R: sí también **no tenemos grandes** cida ciudades +++

H(p): ajá

R: lá en nordeste **tenemoss** muchas personas viviendo en la playas en las playas

H(p): ujum

R: entonces son personas que viven de la pescaría

H(p): de la pesca

R: de la pesca de la pesca y también son ellos son muy divertidos el mejor carnaval de Brasil tienen ellos

H(p): ajá

R: son muy resistentes también

H(p): ajá

R: ++ resistir porque ellos tienen tierras no muy buenas para cultivar para para hacer las plantas crecieren mmm **temos el centro oeste también**

H(p): ujum

R: una parte grande de Brasil ellos son un poco parecidos con los del norte

H(p): ujum

R: porque ellos son muy nativos muy natural y no tienen grandes ciudades lá

H(p): ujum

R: y **tenemos el sudeste** que es donde vivo aquí es muy muy concentrado de personas tenemos una vida ayitada el estilo también puedo muy **traballosa muita** velocidad **muchas** universidades también

H(p): ajá

R: las personas **mais** no son **más trabajadoras** pero ++

H(p): más trabajadoras eh (?)

R: pero más capitalistas decimos —risas—

H(p): ajá ajá

(Extracto 15 - 09062020)

Por último, notamos de nuevo en este caso la fluctuación de formas sin una consciencia de ello. Vemos un discurso que se construye sobre sí mismo, casi sin vacilaciones. El contraste lo podemos ver en el profesor que se reformula constantemente cuando explica a R lo que le está preguntando. Esto no sucede en el caso del discurso del R ni de los que vimos antes de esta segunda posición.

2.2.1.4. Extractos 16 y 17 (Curso 4)

En los *extractos 16 y 17* vemos a JW moverse a la segunda posición. En el primero de los *extractos*, vemos una situación de *emergencia de estructuras latentes*. En este caso, estaban trabajando sobre la actividad de rellenado de huecos que se reproduce en la imagen 4. JW elige y conjuga de manera correcta los primeros dos ítems; mientras que, en el tercero, vemos que elige otro verbo distinto del que debía ser utilizado:

GRAMÁTICA

En este texto, Fernando cuenta su historia de amor con Sandra. Léelo y complétalo con estos verbos en su forma correcta del pretérito indefinido:

pasar enviar mudarse conocer empezar tener ser hablar pedir estar

a Sandra en abril de 2016 en una fiesta de un amigo en común. Durante la fiesta, Sandra y yo _____ muchísimo y, al final de la noche, ella me _____ mi número de teléfono. Dos días después de la fiesta, me _____ un mensaje para invitarme a cenar. Después de esa primera cita, _____ a salir juntos.

En verano _____ nuestras primeras vacaciones juntos. _____ una semana en un apartamento en Ibiza. _____ unas vacaciones maravillosas.

En 2017 _____ a un piso en el centro de Madrid. Y, un año después, _____ a nuestro hijo Gabriel.

Imagen 4. Actividad de rellenado de huecos. Curso 4. 27052021.

A(p): JW tú (?)

JW: sí vale ee creo que **conocí** a Sandra en abril de dos mil dieciséis en una fiesta de un a mi go en común durante la-fiesta Sandra y yo **hablamos** muchísimo y al final de la noche ella me **pazó pasó** no /

A(p): otra idea (?)

JW: **pedí**

A(p): muy bien

JW: mi número de teléfono

A(p): muy bien entonces el verbo pedir es irregular me pi dió (!)

JW: ++

A(p): los verbos que terminar en ir y tiene una e cambian la e por una i en la tercera persona pidió muy bien

(Extracto 16 - 27052021)

Observamos que JW luego de que la profesora pidiera “otra idea” a los compañeros, se corrige y elige el verbo correcto, aunque no conjugado de la manera esperable. La profesora considera que el problema estaba en el desconocimiento de la irregularidad, dado que vemos que explica esta cuestión. No obstante, pensamos que lo que sucede en realidad es que el alumno al ver “me” relaciona este pronombre con el sujeto de la oración y no como el objeto indirecto

y, por tanto, *arrastrado* (Desinano, 2009) por la propia lengua conjuga el verbo en la primera persona del singular y no en la tercera.

El *extracto 17*, por su parte, fue tomado del examen de fin de curso, se trata de un diálogo preparado por los alumnos JW y C y, por lo tanto, advertimos que pueden estar memorizadas en parte las estructuras, aun así, hemos notado que el diálogo se desenvuelve con la naturalidad esperada para esta posición y no como discurso automatizado. Además de una variedad de *alternancias de formas correctas o incorrectas* o, en algunos casos más bien, adecuadas e inadecuadas, vemos en el discurso de uno y otro los fenómenos antes vistos:

JW: hola C cuanto tiempo qué tal (?)

C: holaa JW qué sorpresa bien y tú (?)

JW: bien bie bien por el momento **estoy trabajando mucho** pero en general estoy bien y có mo va en su trabajo (?)

C: pues mira yo también estoy muy ocu ocupado con el trabajo estoy estos semanas es un poco complicado pero todo bien ningún problema

JW: qué chulo perfeto em pero em tengo una pregunta **puedo pedirte un favor** (?)

C: cómo (?) qué pasó (?)

JW: puedo pedirte un favor (?)

C: sí sí pero qué pasó (?) dime

JW: ee por el momento no tengo coche porque está en el ta lleer (?) yyy ee **puedo no** (!) le importa llevame lle var me a mi casa por favor (?)

C: uf JW lo siento es que vine para una comprar rápida tengo un reunión con mi jefa y em tengo que retornar a la universidad lo siento

JW: ok pero mira con su coche e muy cerca pero cuando tengo que camiar es una hora ++

C: no lo sé porque tú sabes cómo son las reunions nos dimos una hora y e mm no lo se una hora o dos horas no puedo decir no tiempo exacto entonces no quiero delimitar con mi problema

JW: aah ok ok es que tú eres mi amiga sola aquí en el pueblo porque hace dos mese mee mudé (?) en ese pueblo y estoy solo no tengo mucho amigos

C: ah pero tú eres muy sociable yo creo que se juro tu va a tú voy a conocer mucha gente en un tiempo pequeño no te preocupes poco a poco

JW: bueno ahora tengo mi compra y estoy en el supermercado

C: pero tú sabes la horarrio de autobús es muy frecuencia si quieres yo puedo mostrarle el aplicación

JW: sí pero es que no tengo mucho dinero solo tengo dinero para mi compra —risas—

C: pero es muy barato eh tú pue no tienes el carta del autobús (?)

JW: no es la verdad por el momento tengo una una vida muy difícil **no tengo trabajo** no amigos tú eres amiga —risa—

C: —risa— aah vale

JW: tengo una idea am **pur cuando** no tú tienes un reunión verdad (?) pero para no **pur cuántas horas o minutos** (?) porque puedo esperar en el parquin con mi compra

C: en mi coche (?)

JW: noo **en el parquin** con mi compras y **puedo esperar para ti**

C: pero sii voy a tener dos horas por la reunión qué vas a hacer con dos horas (?) **en el parking** (!)

JW: sí no pasa nada oo mee puedo o (!) tengo un otra idea **puedo acompañar te** a tu reunión en tu coche

C: ++ pero es un reunión formal —risas—

JW: —risas—

C: no creo que mi jefa será contenta en este ocasión es una proyecto secreto y entonces m mm no puedo lo siento no puedo preguntar este cosa a mi jefa es un proyecto secreto

JW: ya vale em creo **puedo esperar en tu coche** ++

C: —risas— vale sí tenéis no otra opción ni dinero ni carta de autobús ah pero si quieres yo tengo mi carta del autobús yo

puede de te prestar tu puedes prestar mi carte y ee anoche o cuando nos reencontramos tu puedes me (?) me done (?)

JW: sí es una posibilidad pero quiero ir con tú en tu coche

C: mm e vale por esperarme dos horas —risas— es tu plan magnífico

JW: —risas—

C: eh pues vale vamos porque e voy a em necesitaré retornar rápido y tengo músico yo creo que tú tienes vaifi también puedo ver un seria o escuchar música cualquieras pero pero vamos (!)

JW: sí sí tengo música en mi móvil ++ y mucho músico de español sí bueno

C: —suspiro— vale J vamos

JW: gracias pur para tú ayudar

C: de nada —risas—

JW: —risas—

(Extracto 17 - 03062021)

Lo llamativo de este caso es que el discurso de JW se va modificando en función del *discurrir* del diálogo. De esta manera, al inicio pareciera que tenía trabajo, aunque luego no. Asimismo, vemos que no *escuchó* u *olvidó* que C le había indicado que no sabría cuánto tiempo tomaría su reunión, por tanto, preguntó sobre ello (“pur cuántos horas o minutos”). Vemos, entonces, cómo la lengua se vuelve sobre sí misma. Finalmente, señalamos también las construcciones paralelísticas: “puedo pedirte un favor”, “puedo esperar en tu coche”, “puedo acompañarte”, “puedo esperar...”.

2.2.2. Segundo momento

Como indicamos al inicio de la sección de la segunda posición, observamos una mayor complejidad en las estructuras que se descolocan, pero la fluctuación entre formas correctas e incorrectas sigue presente. De esta manera, la corrección del docente no implica una corrección permanente.

Para este *segundo momento*, solo hemos recabado muestras del Curso 1, Curso 2 y Curso 3. De hecho, de los estudiantes a quienes pudimos observar en este *momento* son: K y J (Curso 1), N (Curso 2) y M (Curso 3).

2.2.2.1. Extracto 18 (Curso 1)

En el *extracto 18* observamos una situación en la que J y K revisaban junto a la docente una actividad de relleno de huecos sobre el contraste del pretérito imperfecto o indefinido. Esta muestra la tomamos como representativa de la *emergencia de estructuras latentes*. Por su parte, la hemos considerado para el trabajo por el hecho de que las propias estudiantes señalan el hecho de que no hay consciencia sobre las estructuras: “existe eso (?)”, “no pensaba que era correcto”, “pero bastante instintivo”, “pero ni sé porqué”, como si el aprendizaje se diera, tomando sus palabras, por “osmosis” [sic] (Bruzzo, 2020).

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

Profesora: **teníamos**

J: Sí

V(p): el tiempo está bien pero tiene que ir en plural.

K: yo puse **tuvimos** *existe eso*⁹ (?) —risas—

V(p): —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 V(p): —risas—

K: puede ser **tenían** (?)

V(p): puede ser ambos tenía 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**

V(p): **consiguió**

K: **consiguió**

J: escribí cierto pero no

V(p): sin la tilde (?)

⁹ Marcamos en cursiva los enunciados que muestran la falta de consciencia sobre las *estructuras emergentes*.

J: no no pensaba que era correcto

[...]

V(p): bien (!) bastante bien

J: sí pero bastante instinto instintivo porque yo escribí

consiguió y fui pero ni se porqué

—risas—

++

K: por osmosis

—risas—

(Extracto 18 - 29102019)

Por último, podemos volver a remarcar que este fragmento se diferencia del primer momento, por el hecho de que las estructuras son más complejas. Asimismo, sospechamos que el hecho de que las alumnas verbalicen el propio estado del sistema de la lengua en su *inconsciente* podría ser indicio de un cambio en las relaciones que el sujeto establece con el lenguaje, dentro de la misma segunda posición.

2.2.2.2. Extracto 19 (Curso 2)

El *extracto 19* corresponde a la clase del 28 de marzo de 2020, en el momento del que fue tomado, N y la docente estaban revisando lo realizado por la alumna en una actividad de producción escrita. Para su resolución, N había escrito un borrador manuscrito y una versión final en formato digital. En las imágenes 6 y 7 reproducimos el fragmento del que estaban hablando en el extracto a analizar:

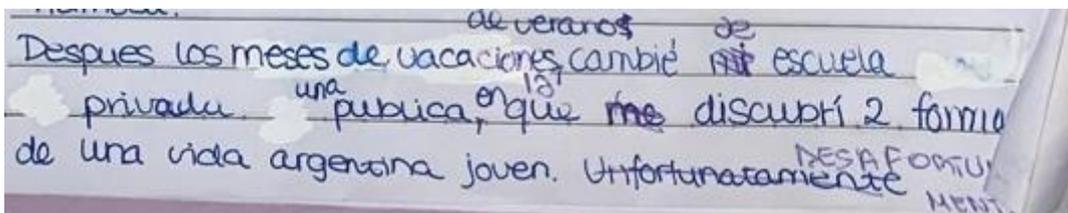


Imagen 6. Producción escrita de N. Borrador. Curso 2.

Después de los meses de vacaciones de verano, cambié de una escuela privada a una pública, en la que descubrí 2 formas de una vida argentina joven. ¡afortunadamente!

Imagen 7. Producción escrita de N. Versión final. Curso 2.

A continuación, se reproduce el momento en el que, en la clase, revisaban las correcciones que la docente había hecho sobre la versión final y no en el borrador.

N: glaciars glaciare (?)

V(p): glaciare ajá

N: es el + ok ++ descubrí descubrí

V(p): descubrí es eh

N: + dónde donde solo falta como el abstrac como el —chasquido con la boca y una señal—

V(p): la tilde sí

N: el accent la tilde (?)

V(p): se llama tilde al dibujito y acento al a que suena más fuerte pero podés llamarlo de ambas formas tilde o acento pero el problema ahí no era la tilde sino que escribiste des co brí con la o y es con u

N: aah descubrí descubrí

V(p): ajá

N: sí

(Extracto 19 - 28032020)

Lo que hace de este extracto representativo de la segunda posición es el hecho de que N no ve la diferencia entre las cuatro formas que ella misma produjo del verbo “descubrir” en la primera persona del singular del pretérito indefinido: “descubrí”, en el borrador; “descobri”, en la versión final; “descobrí” y “descubrí” de forma oral. Antes que notar la diferencia morfológica, se fija solo en una cuestión gráfica: la marca de acentuación.

2.2.2.3. Extracto 20 (Curso 3)

El *extracto 20* corresponde a la lectura de la resolución de una actividad de producción escrita de M. Para esta actividad tenían como consigna realizar una pequeña narración ficticia utilizando el vocabulario utilizado en la clase, se trataba de lexemas que los estudiantes habían encontrado como extraños o de

difícil comprensión; en el texto de M vemos las siguientes: irreparable, tornasolado, caseta, irreprochable:

V(p): M ya que dijo que está lista primera

M: ujum bueno a ver **ajer el** Superman arregló una situación que parecía irreparable un grupo de extranjeros estaba en un museo a punto de **cair** en su traje tornasolado sostuvo e el edificio y salvó a los extranjeros además de un perro que estaba en una caseta muy cerca **de** museo estamos todos muy orgullosos **de la** acción irreprochable **del** Superman

(Extracto 21 - 02062020)

Como hemos estado indicando, en el segundo momento se observa una mayor complejidad en las estructuras latentes. De alguna manera, podríamos decir que el discurso del alumno es más homogéneo como es este el caso, en el que vemos solo algunas fluctuaciones de usos correctos e incorrectos. De todos modos, vemos que la lectura de su propio discurso, como en el caso de N, no motivó lo que a continuación conceptualizaremos como *escucha*, característico de la tercera posición, y que le permitiría la corrección de su discurso.

2.2.3. *Recapitulación de la segunda posición*

Para cerrar, queremos volver sobre lo indicado al inicio sobre la *segunda posición*: la relación de interacción es entre el sujeto y su lengua. De hecho, diferentes autores (Lemos, 2000a, 2000b, 2002, Desinano, 2009, Lier de Vitto y Arantes, 1998, 2006, Lier de Vitto, Arantes y Desinano, 2020) en esta teoría, señalan que en la segunda posición lo característico es el *error* como marca del movimiento del sujeto en las relaciones que establece con la lengua y como señal de *captura*. Es en esta posición, en suma, en la que la *captura* sucede. La *captura* precisamente lleva a que no *escuche* la diferencia entre su discurso y el del Otro. De este modo, aunque el Otro restrinja las indeterminaciones de los usos incorrectos y, por tanto, señale la diferencia entre el discurso del alumno y el sistema de la lengua, el sujeto es *impermeable* a esta *diferencia* (Bruzzo y Wingeyer, 2020a, 2020b; Bruzzo, 2020). “Como resultado, el estudiante puede

(i) no darse por aludido ante el señalamiento; (ii) [...] repetir el ‘error’ luego de que se lo corrija; o (iii) corregir momentáneamente su discurso para luego, volver a producir enunciados ‘incorrectos’” (Bruzzo, 2020: 11). Finalmente, como indicábamos, el estudiante juega o experimenta con el lenguaje, en ese juego simbólico en el que la lengua se *vuelve para sí misma*.

Tomando en consideración estos dos aspectos: la insistencia en el error y el juego simbólico, sostenemos que sería productivo el trabajo sobre el error posterior al momento en el que el alumno lo ha realizado, de tal modo que se focalice en la reflexión para posibilitar la *escucha* de la tercera posición; como sostiene Fernández López “es necesario buscar los momentos de trabajo «posibilitador»” (1995: 212). Asimismo, aprovechando el *juego simbólico*, se podría incentivar la exploración y experimentación del alumno con la lengua.

Finalmente, cabe señalar que, como en esta teoría nos posicionamos sobre las relaciones psíquicas que el estudiante establece con la lengua, es de notar que hemos tomado la posición de entender el *error* —del cual hemos hablado puntualmente en esta posición— como todo enunciado que se aleja de lo esperado según lo que conocemos del sistema de la lengua, en este caso, del español, incluyendo los aspectos pragmáticos. Por lo tanto, lo que es entendido como *inadecuado* en otras teorías, es entendido aquí como *error* o, simplemente, como *digresión*. Lo que puede ser considerado como *inadecuado* desde otra perspectiva —la del *interlocutor* en los estudios pragmáticos— desde este punto de vista de la relación a nivel psicológico del sujeto con la lengua, entendida como un sistema social, dinámico, sería tomado como un *error*. Otras autoras de esta teoría como Lier de Vitto y Arantes (1998 y 2006) lo denominan *efectos de lengua*, considerando que se producen dentro de las posibilidades que el sistema de la lengua habilita.

2.3. Tercera posición

El polo dominante de la tercera posición es el *sujeto*, debido a que el aprendiente se vuelve *consciente* de su propio discurso. El fenómeno característico de esta posición es la *escucha*, que es lo que permite al sujeto corregir o reformular su propio discurso. Lemos (2002), retomando a Freud, en relación con

el niño señala que el sujeto que *habla* y el sujeto que *escucha* son distintos; es decir que, en esta posición el sujeto al producir su discurso se desdobra y puede *escucharse* como otro; por lo tanto, puede percibir la *diferencia* entre sus enunciados erróneos o inadecuados y los correctos o adecuados. De la misma manera, debido a la *escucha* “el sujeto es capaz de reconocer sutilezas de la lengua como juegos de palabras, ironías, chistes, etc.” (Bruzzo, 2020: 13).

El desconcierto o las preguntas sobre su discurso, en las interacciones con el Otro —docente o compañero— son lo que lo llevan a estimular en el estudiante el *extrañamiento* ante su propio discurso, es decir, a *escucharse*, hasta llegar a situaciones de *escucha* sin intervención del Otro (Bruzzo, 2020).

A diferencia de las posiciones anteriores no hemos identificado momentos diferentes, sino solo situaciones diferentes que van desde la *escucha* motivada por el señalamiento directo del error por parte del Otro hasta la *escucha* sin intervención de otro. Igualmente, en una de las secciones mostraremos una situación en la que se reconoce un juego de palabras en la interacción.

De igual forma, sospechamos que sería posible identificar momentos con mayor o menor predominio de la intervención del Otro para motivar la *escucha*, sin embargo, como la muestra es muy pequeña, la posibilidad de comprobarlo en este trabajo se ve impedida. De hecho, hemos observado en esta posición solo a J y K del Curso 1 y a N del Curso 2, siendo las muestras de esta última alumna las que más abundan.

2.3.1. Extractos 22, 23.a, 23.b y 24 (Curso 1)

A continuación, presentamos algunas situaciones en las que observamos posibles situaciones de escucha en el Curso 1. La primera situación se trata de una sobre la que pensamos podría señalar la transición a la tercera posición; la hemos denominado: *señalamiento directo del error*. En ella vemos que V(p) y K están revisando un escrito de esta última como práctica para el examen CELU. En la imagen 8 reproducimos un fragmento del texto y luego, presentamos el fragmento de diálogo:

En segundo lugar, se puede tener acceso a los contenidos ofrecidos en la internet muy rápidamente, pudiendo acceder lo que sea y en el horario que más quiera. De hecho, en una encuesta realizada en escuelas públicas y privadas porteñas, 65% de los chicos permanecen entre 2 y 12 horas en la internet.

Por un lado, este puede ser un nuevo camino para la educación, haciendo uso de las tecnologías actuales para enseñar, ya que hasta los niños tienen un contacto más profundo con esta realidad. Además, solo 22% de los estudiantes entrevistados buscan información para el colegio. Entonces, sería una manera de los jóvenes aprovechar estas horas en la web de una forma más educacional; contribuyendo así para su formación.

En cuanto a la televisión, con el mayor uso de la internet, también es obligada a cambiarse, pudiendo así ofrecer mejores servicios para mantenerse competitiva en el mercado, ya que de cada 10 chicos se alejan del consumo televisivo y acaban abandonando ese hábito, según un estudio de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Imagen 8. Producción escrita de K. 31102019. Curso 1.

Para la corrección, la profesora optó por leer la producción de K y, a medida que avanzaba, corregirla. Lo que llama la atención sobre esta situación es que K reconocía los errores y las correcciones; se podría decir que se producía la *extrañeza* ante cada error (Bruzzo y Wingeyer, 2020b y Bruzzo, 2020).

V(p): —leía— [...] pudiendo acceder acceder / en español es acceder

K: ah sí (!) cierto

[...]

V(p): de hecho con h

K: ah (!) no sé que pasó ahí —risas—

[...]

V(p): acá / **ofretar** es

K: **ofreee**

V(p): **ofrecer**

K: ah sí (!)

(Extracto 22 - 31102019)

Consideramos que esta es una muestra de *transición*, dado que el reconocimiento de la *diferencia* se da luego de que el Otro leyera y señalara de manera directa las incorrecciones. En los siguientes extractos, la *escucha* se va dando de manera más autónoma (Bruzzo y Wingeyer, 2020b y Bruzzo, 2020).

Los *extractos 23.a* y *23.b* caben en la situación que denominamos *extranamiento del Otro sobre el discurso del sujeto*. Estos fragmentos de diálogo fueron tomados de un momento en el que estaban revisando una actividad sobre vocabulario relacionado al medioambiente. La consigna consistía en clasificar una lista de palabras según se refieran a cosas positivas o negativas para el medioambiente. En el fragmento vemos a J leer la lista que había hecho con los conceptos que son positivos para el medioambiente:

J: mm reciclaje cuidado protección conservación **papeu recicladu** ongue

V(p): cómo cómo ese último (?)

J: **pa pel reciclado** (?)

V(p): ah **papel reciclado** sí

J: sí —risa— **papel reciclado**

(*Extracto 23.a - 11112019*)

Puede que el hecho de que se relajara hiciera que la pronunciación se convierta en portugués. Lo interesante es que reconoció que me refería a papel reciclado y no a ONG que lo dijo españolizando la palabra portugués “ongue” (en portugués [ongi]). K luego pregunta por ello, lo cual se podría decir que es una *escucha* del discurso del otro pero que concierne a su propia habla:

K: y se puede decir **ongui** (?) o es **ONG** (?)

V(p): **ONG**

J: ah —risas— **ONG**

(*Extracto 23.b - 11112019*)

Finalmente, el *extracto 23* corresponde una clase en noviembre en la que K contaba una anécdota referida a un examen que tuvo en la UNNE:

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

[...]

+++

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 (!)¹⁰

(Extracto 23 - 07112019)

Vemos que, en este fragmento, la estudiante escucha su propio discurso en dos ocasiones (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b y Bruzzo, 2020). La primera se da cuando solicita a su compañera el equivalente en español de “cola”, lo cual indica que notó que no era la misma palabra, además, a pesar de que la compañera le indicó la traducción, de todos modos, explicó la situación a la que se quería referir. La segunda la vemos cuando reemplaza “consulta” por “apunte”. Este fenómeno consideramos está en relación con lo que Desinano (2009) describe como un error por el *devenir* del propio discurso. Esto quiere decir que el sujeto se ve arrastrado por las cadenas de significantes que retornan en su propio discurso, lo que hace que emerjan en su habla otras cadenas vinculadas. En este caso, los significantes “consulta” y “apunte” están vinculados por pertenecer a lo que podríamos llamar el campo del estudio universitario. Ambos conceptos se ven evocados por las cadenas de significantes a las que están asociados. Por lo tanto, no es extraño que haya surgido un significante que no era el esperado. La *escucha* permite corregir este fenómeno.

2.3.2. Extractos 25 a 32 (Curso 2)

En esta subsección, veremos una variedad de situaciones que señalarían la *escucha* en la alumna N. Para este momento, había vuelto a su país y, por lo tanto, todas las clases se desarrollaban de manera online. Por eso, notaremos en los *extractos* elementos inesperados para una situación de clase. Aclaremos esto, dado que, en algunos casos, estos elementos se vuelven parte de la interacción.

¹⁰ 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.

En este caso, por la densidad del corpus, por tratarse del más completo —tenemos muestras desde el primer momento de la primera posición hasta la tercera posición— y exhaustivo de todos —recordemos que a partir de 2020 se grabaron todas las clases—, hemos decidido volcar el análisis de manera cronológica señalando todos los aspectos que pudimos ver de cada situación.

En la siguiente situación, *extracto 25*, vemos un elemento interruptor: la mamá de N ingresó a la estancia en la que la alumna estaba tomando la clase. Este hecho llevó a que N explicara la aparición de su mamá en la clase, produciendo el enunciado marcado en negrita:

—la mamá de N apareció y le habló a su hija en danés—

Mamá de N: hola

N: —risas—

V(p): hola (!)

N: —risas— mi mamá **ya se recién se volvió se fue para una otra ciudad acaban de llegar de otra ciudad**

V(p): aah

(*Extracto 25* - 01052020)

Este enunciado podría ser dividido en tres partes, primero N dice “mi mamá ya se recién se volvió”, que es completado con “se fue para otra ciudad”. Inmediatamente después, este enunciado es reformulado por “acaban de llegar de otra ciudad”. Vemos, entonces, dos fenómenos dentro de la escucha. En primer lugar, hay un *completamiento* (Arbusti, 2014) al incluir información faltante para comprender el hecho de que “se recién se volvió”, esto es: “se fue para otra ciudad”. Luego, podemos ver un *paralelismo* (Arbusti, 2014), dado que retoma estos dos datos —el hecho de que la mamá se fue a otra ciudad y de que volvió a la casa—, y los reformula: “acaban de llegar de otra ciudad”. Con este enunciado resume de manera clara ambos datos y, además, agrega un dato más, no es solo la madre quien se fue y volvió, sino alguien más también, posiblemente el padre, dado que utiliza el plural. Consideramos esta situación como *escucha motivada internamente*.

Por su parte, el siguiente *extracto*, tomado de la misma clase, lo clasificamos como una situación de *escucha motivada por el extrañamiento del Otro*. Esto es así debido a que luego de que la docente le haya preguntado “cómo dijiste (?)”, N modifica su enunciado “manuscrepto” por “manuscre ito”. Esto indicaría que, ante el cuestionamiento del Otro, la alumna *escuchó* su propio discurso y se pudo corregir:

N: su **manuscrepto** (?)

V(p): cómo dijiste (?)

N: su **manuscre ito** (?) se dice (?)

V(p): ah (!) **manuscrito** sí (!)

N: **manuscrito**

(*Extracto 26 - 01052020*)

Aunque el resultado no es el deseado, la *extrañeza* ante el discurso propio se produjo y esto es lo que caracteriza a la tercera posición. Asimismo, la *escucha* se ve reforzada por la pregunta “se dice (?)”. Ante la devolución del *significante* completo, N lo reafirma repitiéndolo: “manuscrito”.

Situación similar podemos ver en el *extracto 27*, que corresponde a una clase tres días posterior. En este momento estaban trabajando sobre la corrección de una producción escrita de N. A diferencia de lo que veíamos en el *extracto 21* con K, el procedimiento utilizado con N fue distinto: la alumna es quien lee su propio texto y la producción se produce de manera conjunta docente-alumno. En la imagen 9 reproducimos el fragmento del texto del cual se estaba hablando en el extracto.

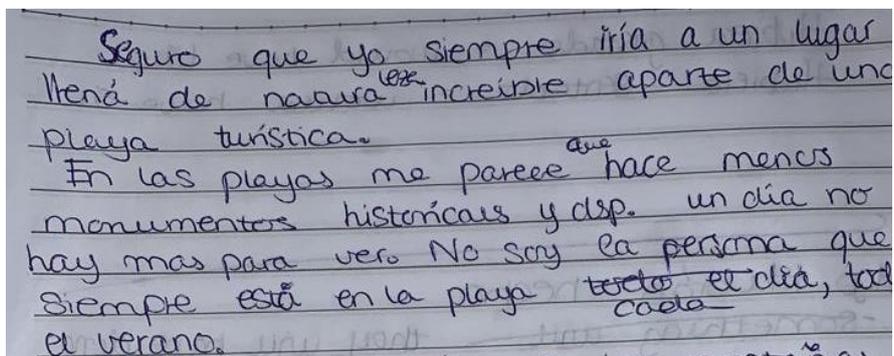


Imagen 9. Fragmento de producción escrita de N. 04052020. Curso 2.

Mientras N leía su texto, la profesora tomaba nota de los “errores”. Al finalizar la lectura, V(p) llamó la atención sobre la estructura: “hace menos monumentos históricos”; a partir de ello, sucedió lo siguiente:

N: **mmm (?) dónde (?)**

V(p): 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**

V(p): ajá

N: mmm quería decir que no **está (?) monumentos**

V(p): **hay**

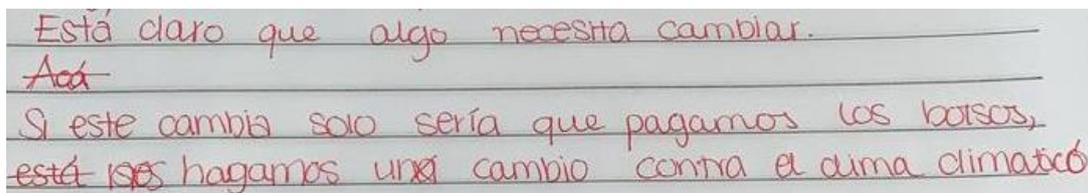
N: **hay (!)** por supuesto

(Extracto 27 - 04052020)

Notamos que cuando la profesora repite la estructura, N no la reconoce y se produce el extrañamiento, el cual se ve reforzado cuando la alumna lo vuelve a leer, entonces, se da la *escucha* (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b; Bruzzo, 2020). Como indicábamos, podemos observar que “el sujeto que *habla* y el que *escucha* son dos distintos” (Bruzzo, 2020: 14), hay un desdoblamiento del sujeto, que le permite escucharse y reformularse. Es verdad que N no se reformuló “correctamente”, pero sí identificó la parte problemática, el verbo “hacer” que fue reemplazado por “estar”. Por lo tanto, podemos decir que esta situación es característica de la tercera posición por el hecho de que “reconoció la *diferencia* entre la expresión sustituida y la que la sustituyó, frente a las similitudes entre ellas” (Bruzzo, 2020: 15); este fenómeno se denomina “efecto contrario a los procesos metafóricos” (Lemos, 2002: 62).

El *extracto* siguiente corresponde a una clase dictada dos semanas después de la del *extracto* 27. Pertenece también a una situación de *escucha motivada por la extrañeza del Otro* sobre el discurso de la alumna. Se trata, de nuevo,

del momento en que docente y alumna corregían la resolución de una actividad de producción escrita. La actividad consistía en producir un “manifiesto” ecologista, por lo que, el contenido estaba vinculado con nociones sobre el medioambiente y los contenidos gramaticales con los usos del subjuntivo.



Está claro que algo necesita cambiar.
Acá
Si este cambia solo sería que pagamos los bozcos,
está ~~los~~ hagamos unxi cambio contra el clima climático.

Imagen 10. Fragmento de producción escrita de N. 16052020. Curso 2.

El procedimiento para la corrección era el mismo que vimos en el extracto anterior. Antes de iniciar la lectura de su trabajo, N indicó que pensaba que “no estaba bien”. Sobre la producción de la alumna, en otro trabajo señalábamos que:

Esta producción es bastante particular ya que gran parte del texto que N produjo era *fragmentario*—entendido como cercano al *polo de la fragmentariedad* de Desinano (2009)— a pesar de que N ya era consciente de varias de las *estructuras latentes* en su texto. Suponemos que, al igual que el estudiante universitario de Desinano, al encontrarse con un discurso nuevo, o mejor dicho para este caso, *cadena de significantes* nuevas relacionadas con el medio ambiente, el cambio climático, etc., N se vio arrastrada por los efectos del lenguaje en el intento de hacerse presente como sujeto en un discurso un tanto ajeno, por lo que emergen tanto influencias de sus L1 y L2, como cadenas de discursos relacionados al tema en cuestión (Bruzzo y Wingeyer, 2020b: 20).

Por todo esto, consideramos que la revisión realizada a través de su propia lectura fue provechosa para la alumna, ya que dio lugar a la *escucha* y, por tanto, moverse a la tercera posición, relación que no le era del todo ajena dado que, desde antes de la revisión, intuitivamente sabía que su discurso “no estaba bien”. En el extracto reproducimos el momento en el que, luego de explicar la situación

que motivó la escritura de sus ideas, releyó lo siguiente: “está claro que algo necesita cambiar si este cambia solo **sería** que **pagamos** las bolsas los **hagamos** un cambio contra el clima climático”. Gracias a la segunda lectura, se produjo el *extrañamiento* y devino el siguiente diálogo:

N: entonces qué quería decir con esta oración (?) —se preguntó a sí misma—

V(p): sí qué querías decir con esta oración (?)

N: es como un comienzo a a dejar de usarlo

V(p): ah que es un comienzo para dejar de usar las bolsitas

N: ujum

V(p): entonces este cambio no cambia cambia es el verbo

N: ah ya entonces este cambio **sería** —piensa— ya (!) no tiene sentido —risas—

V(p): —risas—

N: este cambio solo **sería**

[...]

N: este cambio solo **sería**

V(p): es que no se usa **sería** en ese caso

N: —seguía pensando sin escuchar lo que la profesora le decía—este cambio eeh ay no puedo si este cambio solo solo

V(p): **es** (?)

N: **era** (!)

V(p): ujum bien **era**

N: si este cambio solo **era pagar por** (!) las bolsitas **haríamos** (!) una gran diferencia por el cambio climático

(Extracto 28 - 16052020)

Observamos, entonces, que N reconoce y reformula las partes problemáticas y, de hecho, lo realiza de manera exitosa en su mayor parte. El único fragmento que quedó sin ser reemplazado por la forma “correcta” es el verbo ser en pretérito del indicativo, que debería ser modificado por el subjuntivo imperfecto; estructura con la que aún no habíamos trabajado. Al igual que en el *extracto* 26, la interacción cumple una función relevante al estimular la *escucha*.

El *extracto 29* pertenece a la misma clase del extracto anterior y al mismo momento en el que estaban revisando el texto. De hecho, el fragmento de diálogo corresponde a unos minutos antes del *extracto 28*. De todos modos, hemos decidido ordenar ambos extractos de esta manera, dado que el *extracto 28* corresponde a una situación diferente a los *extractos 27 y 28*, dado que en este caso la *escucha está motivada internamente*. N había leído la primera parte de su texto y la profesora le había indicado una estructura problemática relacionada con el orden de palabras: “dos diferentes países” por “dos países diferentes”. A la alumna no le convenía la corrección, por lo que, releyó la oración y, luego, sucedió lo siguiente:

N: en este caso pero eeen en *ahora que he vivido en dos países diferentes*¹¹ ah sí (!) suena bien también pero eeeh **poder sss**
eeeeh **poder sería no (!) no puedo decir eso**

+++

V(p): **podría ser**

N: yah ++ qué (?) —como había interferencia en la videollamada no podía escuchar bien—

V(p): podría

N: **podría ser (!)** eem diferente también porque en en inglés es así (?)

(*Extracto 29* - 16052020)

Como vemos, en este fragmento recogemos un momento de *escucha* que no está relacionado con la producción escrita que había realizado la alumna, sino con su producción oral del momento. Como primer indicio de *escucha* podemos observar la vacilación en el enunciado “poder sss”, que indica que N antes de decir “sería”, se detuvo porque algo “no estaba bien”. El segundo indicio y el más claro se da cuando determina que su propio enunciado no es algo *decible* en español. No obstante, ese enunciado “erróneo” no estaba alejado de las estruc-

¹¹ Marcamos en cursiva la oración que lee de su texto para que el pasaje sea más claro para el lector.

turas posibles del español: “condicional simple”+“infinitivo”. Por último, observamos que pudo dar con la forma “correcta”.

Por su parte, en el *extracto 30* un momento en el que, a través de una actividad comunicativa y lúdica, se incentivaba al uso de estructuras del subjuntivo. Se trataba de un juego de mesa con cartas, adaptado a la virtualidad, sobre inteligencia emocional; cada carta contenía una pregunta destinada a explorar emociones y sentimientos. En el momento del cual el *extracto* fue tomado, la carta utilizada contenía la siguiente pregunta: Si pudieras cambiar algo que pasó hoy, ¿qué sería?

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

V(p): 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

(*Extracto 30* - 11062020)

En este extracto, vemos la *escucha* funcionando, inicialmente, cuando la alumna pregunta “tiene sentido eso (?)” y, después, cuando N se reformula, utilizando alguna de las estructuras deseadas del subjuntivo, el enunciado “proteger mis piernas”, reemplazándolo por “hubiera protegido mis piernas” (Bruzzo, 2020)¹². Sabemos que, de todas formas, faltarían algunos pequeños cambios para que sea normativamente correcto, por ejemplo, agregar, considerando que usa una conjunción condicional, la apódosis en condicional simple (RAE, 2005): “si pudiera cambiar algo de lo que pasó hoy *sería* que hubiera protegido mis piernas de la pintura”.

En otro orden de fenómenos de la tercera posición, encontramos el *extracto 31*, tomado de un momento en el que N y V(p) hablaban sobre cómo ex-

¹² No obstante, cabe remarcar que, si bien la profesora indicó que gramaticalmente había algo por corregir, en realidad, si lo pensamos, en la oralidad cotidiana, no sería nada extraño escuchar un enunciado como este por parte de nativos, sin que ello signifique una incorrección.

presar sorpresa con *frases institucionalizadas* (Higueras, 2009). La docente comentó algunas frases y sucedió lo siguiente:

V(p): no lo puedo creer (!)
N: mmm
V(p): **en serio** (?)
N: **en serio** (?) —risas—
V(p): 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**
V(p): qué **caja** (?)
N: sííí
V(p): ah mirá nunca lo escuché
N: —risas— no (?) **caja** viste la **casa** de papel (?)
V(p): No no vi la **caja** eh (!) la **casa** de papel —risas—
N: —risas— la **caja** de **papel** (!) —risas—
(Extracto 31 - 23062020)

En este *extracto*, entonces, podemos ver un caso de *reconocimiento de juego de palabras*. Este se da en dos ocasiones (Bruzzo y Wingeyer, 2020a y 2020b; Bruzzo, 2020): primero, N rio al notar que cuando dijo “en serio (?)” parecía que, al usar esta expresión se sorprendía de que la misma expresión se use para usar sorpresa, cuando simplemente la repetía como solía hacerlo como método mnemotécnico con frases o palabras. Segundo, N notó fácilmente el juego de palabras que se produjo por el fallo realizado por la profesora al decir “caja” en vez de “casa”.

Por último, tenemos el *extracto 32* representativo de una situación de *escucha motivada internamente*. Vemos en este caso que N fue *arrastrada* por el devenir de su propio discurso. En este momento, comentaba las actividades para el hogar que había realizado 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(p): bien sí era el tres el que dice completá con
N: sí **lo hech lo he hecho**
(Extracto 32 - 07072020)

Decíamos que este caso es característico del *arrastre* por el devenir del discurso (Desinano, 2009) dado que, vemos que las estructuras reemplazadas y las que las reemplazan son similares por (i) su cercanía fonética: “podría” y “podía”, y “lo hecho” y “lo he hecho” y (ii) ser el mismo significante que varía morfológicamente por el género: “otra” y “otro” (Bruzzo, 2020). Observamos que N se corrigió apropiadamente en cada uno de los casos, dado que *escucha* las *diferencias* frente a las *similitudes* entre los lexemas reemplazados y los que los reemplazaron.

2.3.3. Recapitulación de la tercera posición

Para resumir lo analizado en el cambio de posición de las estudiantes en su relación con el español, queremos hacer hincapié en el fenómeno de la *escucha* entendida como un desdoblamiento del sujeto. Mientras en la segunda posición vemos que el sujeto se encuentra inmerso en su *habla* como instanciaciones de la *lengua* que se vuelve hacia sí misma; en la tercera posición el sujeto se separa de ella, se desdobla, lo que da como resultado la *escucha*.

Por su parte, también nos parece relevante señalar que pareciera más productivo que el alumno lea su propia producción que corregirlo con anterioridad y presentar las correcciones al estudiante sin que antes él mismo se enfrente con su propio discurso. Suponemos esto dado que pareciera que, en el caso de N —en cuyo corpus vimos muestras de este modo de revisión y corrección— durante la escritura de sus escritos se posicionaba en esa *lengua* que se vuelve hacia sí misma; mientras que, gracias a la lectura en compañía de la profesora, se alejaba de su *habla* y se desdoblaba en un Otro que *escuchaba* su discurso. De hecho, vemos una diferencia entre la primera situación que vimos en el *extracto 27* y la segunda situación del *extracto 28*. En la primera, N lee su texto y

luego, lo *escucha* en la voz de la profesora; en la segunda, en cambio, solo necesita de su propia lectura para que el *extrañamiento* se produzca. Esto pareciera indicar que el sujeto se va independizando de la voz del Otro para que se dé la *escucha*.

3. DISCUSIÓN

En esta sección, nos enfocaremos en recopilar y sistematizar los roles del profesor y del alumno que devienen en cada una de las posiciones. Además, tomaremos nota sobre algunas cuestiones relacionadas al tratamiento del *error* que nos parecen relevantes en vinculación a los roles.

En la *primera posición*, podemos decir que los roles que emergen más evidentemente son el de *tesoro de significantes* e *intérprete* para el docente y el alumno en relación con otros compañeros, y el de *demandante de significantes* para el alumno para sí mismo y su propio aprendizaje. En la interacción, hemos visto que en la *demanda de significantes* se manifiesta una *dependencia* del estudiante al discurso del Otro. Esta dependencia no debe ser confundida como contradictoria de la *autonomía* de la que hablan en otros estudios (García García, 2007 y Arnold, 2018) anclados en otros paradigmas y que analizan otras dimensiones del aprendizaje de una lengua. La *dependencia* a la que nos referimos aquí se da a nivel psíquico, mientras que la *autonomía* es un concepto que funciona a nivel pedagógico, es decir, refiere a la búsqueda de que el alumno asuma sus propias herramientas de estudio. De este modo, el estudiante puede ser *autónomo* como indicaban García García (2007) y Arnold (2018), pero *depende* del Otro por encontrarse en la *primera posición* de la adquisición. Más aún, consideramos que, si observamos en el alumno esta dependencia, entonces, debe ser sostenida e incentivada, debido a que, es marca de la *demanda de significantes* y de que el docente y sus compañeros están cumpliendo el rol de *tesoro de significantes*. Todo esto podría indicar que el alumno se encuentra en un “ambiente propicio” (Moreno García, 2011: 190), estimulado por el docente, en el que, tomando los conceptos de la teoría de Dörnyei (2009), busca su *ideal self*.

Por último, en vinculación con los errores, indicamos que el rol del docente —también asumible por el alumno— es el de *intérprete* que *devuelve* el *significante* que emergió en el habla del alumno de manera *fragmentaria*. En este punto, nos parece relevante revisar los puntos en común entre la *fragmentariedad*, a la que nos referimos en esta teoría, y las *estrategias de aprendizaje* que señala Fernández López (1995) en los estadios iniciales, en especial: “[e]strategias interlinguales: recurso directo a la LM u otra LE” (Fernández López, 1995: 209); “[i]mitación de frases hechas” (Fernández López, 1995: 209); “[r]edución de las marcas con menos carga semántica” (Fernández López, 1995: 209), “[u]so de las formas menos marcadas o más usuales” (Fernández López, 1995: 209) y; “[s]íntesis de lo que se pretende comunicar” (Fernández López, 1995: 209). Como vemos, son similares los fenómenos observados en una y otra teoría. La diferencia radica en que, mientras Fernández López (1995) las considera *estrategias de aprendizaje* y, por lo tanto, conscientes, en esta teoría sostenemos que estos fenómenos se encuentran a un nivel psíquico inconsciente. En este sentido, asumimos un modo diferente de abordar los errores. Fernández López (1995) señala que se debe llevar al aprendiz a ser consciente del error, en lo cual coincidimos para llegar a la tercera posición, de la que hablaremos luego; sin embargo, para esta primera posición, el foco debería estar en devolver las *cadena de significantes* completas y que el estudiante las *reconozca*, aunque no sea *consciente* del error, dado que psicológicamente esta consciencia plena se daría más tarde, y solo sería posible dando este primer paso de *reconocimiento*. A su vez, la *interpretación* funciona también para el avance de la *interacción*, por lo que, también tiene un papel significativo dado que en la *interacción* el estudiante cambia de posición en las relaciones estructurales que establece con la lengua.

En la *segunda posición*, como vimos el polo dominante era la *lengua*, por lo tanto, el foco estaba puesto en el alumno en interacción con su propia *habla*, entendida como instanciaciones de la *lengua*, por la cual ya ha sido *capturado*. Notamos otro punto en común con Fernández López (1995) en relación con las *estrategias* en estadios intermedios, que son predominantemente *intra linguales*. Esto se traduciría en nuestra teoría como el fenómeno de la *lengua* que se vuelve

hacia sí misma; característica por la cual el *error* es marca de esta posición. Por lo tanto, decíamos antes, que, observamos un *juego simbólico* o, en otras palabras, que, el estudiante experimenta con la lengua. Desde otras perspectivas se podría hablar de un juego creativo, aunque como sostiene Saussure sobre el *fenómeno de la analogía*:

Jamás habrá pues creación *ex nihilo*, sino que cada innovación será solamente la aplicación de elementos proporcionados por el estado anterior del lenguaje. De este modo, la renovación analógica, a pesar de ser en cierto sentido muy destructiva, no hace más que continuar la cadena de los elementos transmitidos desde el origen de las lenguas sin poder romperla jamás (Saussure, 2002: 143).

Por tanto, indicábamos acuerdo con Fernández López, quien sostiene que “es necesario buscar los momentos de trabajo «posibilitador»” (1995: 212) para la reflexión sobre el error, es decir, sobre la *diferencia* entre sus enunciados y las estructuras esperables, que llevaría al cambio de posición hacia la tercera posición.

En la *tercera posición*, finalmente, vemos con mayor preponderancia el rol del docente como *posibilitador* de momentos en los que la *escucha* puede emerger. Como hemos visto, para la producción escrita, la lectura del alumno acompañada por el profesor pareciera ser de utilidad a este fin. En este sentido, pensamos también sería provechoso un trabajo similar con la oralidad; si no es a través de grabaciones, podrían anotarse los enunciados problemáticos y mostrárselos al estudiante al finalizar el momento de la producción oral —sea al final de una actividad comunicativa o de alguna consulta, o de alguna interacción por fuera del trabajo dirigido en clase—. Señalamos que sea al final de la producción oral, dado que, coincidimos con Fernández López cuando recomienda que “[s]i el aprendiz está intentando comunicar algo, con la atención centrada en el sentido, la corrección le pasa inadvertida, a no ser que él tenga la duda, una doble hipótesis y nuestra ayuda favorezca la confirmación de la válida” (1995: 212).

Por último, quisiéramos hacer un comentario en relación con el uso de la L1 o otras L2, que hemos visto, especialmente, en la primera posición, pero que

está presente incluso en la tercera posición —recordemos el caso de K con la palabra “cola” en el *extracto 24* o el orden de palabras en el *extracto 29* para N—. Suponemos que, como indican otras perspectivas como la *multilingual* (Ortega, 2009) “recurrir a las lenguas en las que se constituyeron [...] como sujetos puede ser verdaderamente útil para el proceso de *captura*” (Bruzzo, 2020: 9), debido a que es en “este constante devenir de relaciones de *diferenciación, resistencia y alienación* que el sujeto se constituye en el lenguaje” (Bruzzo, 2020: 9).

4. CONCLUSIONES

Como cierre, por una parte, señalamos el cumplimiento de los objetivos de esta investigación. Creemos que, al describir y analizar las interacciones en el aula entre profesor y alumnos y a estos mismos actores, a través del análisis del discurso de la línea francesa-brasileña, hemos podido identificar fenómenos que indicarían los roles que asumen el profesor y el alumno. De esta manera, a su vez, pudimos determinar esos roles según la perspectiva teórica adoptada, el *interaccionismo estructural*. Como hemos visto, estos roles no distan de lo que ya se ha planteado en otras teorías, sino que se han matizado ciertos aspectos considerando que, desde nuestra perspectiva, el proceso de adquisición es en su mayor parte un proceso inconsciente y en el que la lengua no es concebida como una herramienta, sino como condición del sujeto (Corredor, 1999).

Asimismo, nuestras hipótesis iniciales, que a continuación retomamos, fueron verificadas parcialmente:

- (a) El alumno como *corps pulsional*, esto es que, demanda interpretación constante, *debería* estar dispuesto a ser significado en español; es decir, ver el español como fuente de *significantes* que lo significan;
- (b) En la *interacción*, condición para la *captura* y *subjetivación*, se establece una relación profesor-alumnos, en la que estos últimos depositan el *deseo* de ser significados, en el profesor, como abstracción de ese *tesoro de significantes*, que pone en marcha la *interacción* en la clase.

Hemos visto que efectivamente el alumno es *demandante* de *significantes*, pero no solo el *docente* es *tesoro de significantes*, sino también otros com-

pañeros de clase. Además, hemos ahondado en otros roles como los de: *intérprete*, para el docente y el alumno; *posibilitador* para el docente, y los de *sujeto que experimenta* y *sujeto consciente de su discurso* para el alumno. Consideramos que entender la adquisición de una lengua extranjera de esta manera podría ser útil para la práctica docente en clase; en especial, para el tratamiento de los *errores*, considerándolos desde la perspectiva de la posición en la que el estudiante se encuentra en relación con la lengua, como señalábamos en cada caso en el apartado *Discusiones*.

Por otra parte, remarcamos las dificultades relacionadas con los corpus, las cuales hemos mencionado en algunos pasajes de la tesis. Si bien por las características de este trabajo de fin de máster, exploratorio, cualitativo y longitudinal, se explica la poca cantidad de sujetos en estudios, hemos visto que hemos podido recoger muestras de todo el proceso de adquisición de solo uno de ellos. Esto quiere decir que, es posible e ideal realizar a futuro un análisis más exhaustivo, en el que se contrasten muestras completas de distintos procesos de adquisición. Consideramos que sería posible extraer de ese análisis más detalles y características particulares del proceso de *captura* y *subjetivación*.

Finalmente, queremos abrir preguntas que pueden surgir a partir de este estudio. Nos preguntamos especialmente: ¿qué pasa con fenómenos como la *fosilización*?, ¿podrían tener alguna vinculación con los *procesos metafóricos* de la segunda posición?, ¿qué sucede con los alumnos que abandonan? ¿y los que quedan “estancados” en un nivel? Esta y quizá otras preguntas que se nos escapan podrían ser estudiadas a futuro desde esta perspectiva, dado que, como investigación exploratoria, estos resultados aún son apenas seminales. Incluso, otra de las posibilidades que nos planteamos es la de diseñar actividades que consideren cuestiones desde esta perspectiva. Por tanto, pensamos que aún queda mucho camino por recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. de (2009). "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16. Disponible en: <<https://bit.ly/2QBR6x4>>, [Consulta: 10 de febrero 2022].
- Alonso Zarza, M. A. (2014). Sobre la evolución del profesor de ELE. En: *redELE*, número especial, 200-211.
- Arbusti, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Hipermedial UNR. Disponible en: <<https://bit.ly/3dlbu75>>, [Consulta: 20 de marzo de 2021].
- Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. En: Javier Muñoz Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (coord.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching, Metodologías contextos y recursos para la enseñanza del español L2* Routledge, pp. 26-37. Londres: Routledge.
- 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. No publicado.
- Block D. (2007). "Socializing Second Language Acquisition". En: Hua, Z.; Seedhouse, P.; Wei, L. y Cook, V. (eds,) *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*, pp. 89-102. Londres, Reino Unido: Palgrave

Macmillan. Disponible en: <<https://bit.ly/2PtIZIm>>, [Consulta: 20 de febrero de 2021].

Blum-Kulka, Shoshana (1980). *Learning to say what you mean in a second Language: a Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language*. U.S. Department of Health Education & Welfare. National Institute of Education. Disponible en: <<https://bit.ly/3h5XqF8>>, [Consulta: 18 de julio de 2020].

Blum-Kulka, S. and Olshtain, E. (1984). "Requests and Apologies: A Cross Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)". En *Applied Linguistics*, 5 (3), pp. 196-213. Disponible en: <<https://bit.ly/2FqLcJ6>>, [Consulta: 18 de julio de 2020].

Bruzzo, M. V. (2020). La *adquisición* del español L2/E como proceso de *subjetivación*. Una propuesta desde el *interaccionismo estructural*. En: *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (15), p. 2-18. Disponible en: <<https://bit.ly/3LVJ2xB>>, [Consulta: 15 de mayo de 2022]

Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2019a). "Expresiones escritas de estudiantes brasileños de la UNNE. Distorsiones estructurales". Presentado en *X COLOQUIO PELSE. Núcleo disciplinario de Enseñanza de portugués y español como lenguas segundas y extranjeras (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo "Las lenguas en la integración regional"*, Rosario, Argentina.

— (2019b) "Análisis de expresiones escritas de dos estudiantes extranjeros en la UNNE: la constitución del sujeto en el discurso académico en ELE". Presentado en: *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, San Martín, Argentina.

— (2020a). "La adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación: una cuestión de captura". En: *Anais do XI*

Congresso Brasileiro de Hispanistas. Campina Grande, Brasil: Realize Editora. Disponible en.: <<https://bit.ly/3p0MBIm>>, [Consulta: 5 de enero de 2021].

- (2020b). “Adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación”. Estudio de caso. En: *Revista Contextos*. (47). Disponible en: <<https://bit.ly/3sHtdT2>>, [Consulta: 5 de enero de 2021].

Carriscondo-Esquivel, F. (2004). El "Vocabulario andaluz" (1951), fuente de los andalucismos del DRAE (1970). En: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 52(1), pp. 107-142. Disponible en: <<https://bit.ly/3wR9nJ2>>, [Consulta: 15 de mayo de 2022].

de los Ríos, A. (13 de agosto 2015). 'Pechá' es la palabra más malaguita. En: *Diario Sur*. Disponible en: <<https://bit.ly/3t1XyNX>>, [Consulta: el 15 de mayo de 2022].

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- (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*. Disponible en: <<https://bit.ly/2YH2lo4>>, [Consulta: 5 de marzo de 2020].

Ellis, R. (2020). “A short history of ASL: Where have we come from and where are we going?”. En: *Language Teaching*, pp. 1-16. Disponible en: <<https://bit.ly/31k6H6i>>, [Consulta: 20 de octubre de 2020].

Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En: *Didáctica*, (7), pp. 203-216. Disponible en: <<https://bit.ly/3a0oOFF>>, [Consulta: 20 de mayo de 2022].

Firth, A. y Wagner, J. (1997). "On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research". En: *The Modern Language Journal*, 81 (III), pp. 285-300. Disponible en: <<https://bit.ly/39cDkHc>>, [Consulta: 22 de febrero de 2021].

— (2007). "Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA". En: *The Modern Language Journal*, 91, pp. 800-819. Disponible en: <<https://bit.ly/3ck4Kg9>>, [Consulta: 20 de febrero de 2021].

García García, M. (2007). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. En: Enrique Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 1, pp. 555-566. Logroño: Universidad de La Rioja.

Gass, S. (1984). "A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals". En: *Language Learning*, 34 (2), pp. 115–132. Disponible en: <<https://bit.ly/3IRRa7e>>, [Consulta: 30 de enero de 2021].

Guber, R. (2001). "La observación participante". En: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Norma. Disponible en: <<https://bit.ly/2Vlxh7g>>, [Consulta: 20 de enero de 2020].

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. En: *MarcoELE*, (9), pp. 111-126. Disponible en: <<https://bit.ly/38VF8aB>>, [Consulta: 20 de mayo de 2022].

Kramsch, C. (2006). "Preview Article. The Multilingual Subject". En: *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), pp. 97-110. Disponible en: <<https://bit.ly/2PpPRjI>>, [Consulta: 1 de febrero de 2021].

- Lacan, J. ([1960] 1978). *Escritos II*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- ([1953-1954] 1981). *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2006). "Sociocultural Theory and Second Language Learning", pp. 197-221. En: VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (Second Language Acquisition Research Series)*. Oxfordshire, Reino Unido: Routledge. Disponible en: <<https://bit.ly/2NVF2p8>>, [Consulta: 20 de febrero de 2021].
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. En: *Applied Linguistics*, 27 (4), pp. 590–619. Disponible en: <<https://bit.ly/3tWPZ90>>, [Consulta: 28 de enero de 2021].
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). "Alcance de la Investigación sobre adquisición de segundas lenguas". En *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 16-54.
- Lemos, C. de (1986). "Interacionismo e Aquisição de Linguagem". En: *D.E.L.T.A.*, 2 (2), pp. 231-248. Disponible en: <<https://bit.ly/3gk1V1p>>, [Consulta: 30 de septiembre de 2018].
- (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". En: *Letras de Hoje*, 30 (4), pp. 9-29. Disponible en: <<https://bit.ly/32cKVS8>>, [Consulta: 30 de septiembre de 2018].
- (2000a). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". En: *Culture & Psychology*, 6 (2), pp. 169-182. Disponible en: <<https://bit.ly/3idkUcv>>, [Consulta: 17 de agosto de 2018].

- (2000b) “Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação”. En: *Interações*, 5 (10), pp. 53-72. Disponible en: <<https://bit.ly/2G9RP37>>, [Consulta: 15 de enero de 2019].
- (2002). “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”. En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (42), pp. 41-69. Disponible en: <<https://bit.ly/2RnwMPU>>, [Consulta: 15 de enero de 2019].
- (2014). “Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje”. En: Lier De Vitto, M. F. y Arentes, L. (coord.). *Adquisición, patología, clínica del lenguaje*. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Lier-De Vitto, M. F. y Arantes, L. (1998). Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. En: *Letras de Hoje*, 33 (2), pp. 65-72.

— (2006) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Fapesp.

Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. y Desinano, N. (2020). “Sob Impacto da Heterogeneidade: teorização sobre o erro e o não idêntico”. *D.E.L.T.A.*, 36 (3), pp. 1-17.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Bristol: Multilingual Matters.

Madrid, D. (2001). “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. En: García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Almería: Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.

Norton, B. (2014). “Identity and Poststructuralist Theory in SLA”. En: Mercer, S. y Williams, M. (Comp.) *Multiple Perspectives on the Self in SLA*, pp. 59-

74. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters. Disponible en: <<https://bit.ly/3rny8qn>>, [Consulta: 20 de febrero de 2021].

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Londres, Reino Unido: Hodder Education.

University of Oxford. *Oxford Dictionaries Online*. [en línea]. Oxford: University of Oxford. Disponible en: <<http://oxforddictionaries.com/>>, [Consulta: 10 de mayo de 2022]

Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. En: *Porta Linguarum*, 19, pp. 165-178.

Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. [en línea]. Madrid: Real Academia de la Lengua Española. Disponible en: <<https://www.rae.es/dpd/>> [Consulta: 10 de mayo de 2022]

Diccionario de la lengua española. [en línea]. Madrid: Real Academia de la Lengua Española. Disponible en: <<http://lema.rae.es/drae>> [Consulta: 10 de mayo de 2022]

Richards, J. y Rodgers, T. (2016). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saussure, F. de. (2002). *Escritos de Lingüística General*. Barcelona: Gedisa.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". En: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, (3), pp.209-231. Disponible en: <<https://bit.ly/31kPwSM>>, [Consulta: 20 de julio de 2020].

Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes. Memoria de Máster*. Universidad de Oviedo.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley: Newbury House.
- Swain, M. y Watanabe, Y. (2013). “Languaging: Collaborative dialogue as a Source of Second Language Learning”. En: Chappelle, C. (eds.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing. Disponible en: <<https://bit.ly/39eYvbJ>>, [Consulta: 20 de febrero de 2021].
- Wingeyer, H. R., Bruzzo, M. V. y Angelina, A. B. (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*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto, pp.101-114.
- Wingeyer, H. R. y Bruzzo, M. V. (2019) “La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas”. En: *Itinerarios Educativos*, (12), pp. 35-50. Disponible en: <<https://bit.ly/38oQKg6>>, [Consulta: 24 de febrero de 2020].

ANEXO

Clave de transcripción (Báez, 2000):

El código de transcripción que se utiliza en este trabajo es el empleado por la Cátedra de Lingüística II- Psicolingüística, de la Licenciatura en Fonoaudiología - Prof. Titular Lic. L. Bardone, Prof. Adjunta : Prof. Mónica Baez (Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Ciencias Médicas, UNR) en el análisis de producciones dialógicas.

- Se utiliza una tabla que incluye de izquierda a derecha: Nº de entrada, inicial del interlocutor que realiza la entrada, el registro lingüístico de las entradas, el registro no lingüístico .
 - En el registro lingüístico se tienen en cuenta las siguientes precisiones:
 - No se utilizará mayúscula en ningún caso, salvo en la aparición de sustantivos propios.
 - La transcripción incluirá alargamientos, arranques en falso y vocalizaciones que pueden ser interjecciones convencionales o no, por ejemplo: patitaaa; pr próximo; eh, em; respectivamente.
 - No se utilizarán signos de puntuación convencionales en ningún caso.
 - Para indicar las pausas se emplearán las siguientes marcas dentro del texto
/ pausa menor de 8 segundos
--pausa más prolongada hasta 12 segundos
--- pausa más prolongada hasta 16 segundos
//// interrupción prolongada del discurso
+ palabra que no se escucha con claridad y por lo tanto no puede transcribirse
++ palabras sucesivas que no se escuchan con claridad
- Se utilizará el subrayado para marcar dos entradas de diferentes interlocutores que se dan superpuestas, es decir que ambos hablan al mismo tiempo.
- Para indicar la entonación interrogativa se incluirá (?) al finalizar la frase en la que se hace uso de esa entonación.
 - De la misma manera en el caso de frase exclamativa se usará (!).
 - Se mantendrá la ortografía corriente aunque alguno de los participantes presente dificultades de dicción. Dichas dificultades se indicarán de manera general en nota a pie de página o al final de la transcripción; convendría presentarlas a través de la transcripción fonética convencional, indicando si es sistemática o si aparece circunstancialmente. No se tomarán en cuenta como dificultades de dicción las peculiaridades de la variedad lingüística de la zona que se advierten también en el habla escolarizada como la aspiración y la supresión de la -s, el remplazo sistemático de // por y, etc. Si los interlocutores utilizan una variedad lingüística diferente a la de la zona cercana a la del Río de la Plata que nos caracteriza, se señalará el hecho en nota como ya se explicó.
- En el registro no lingüístico se indicarán de la manera más económica posible: desplazamientos, cambios posturales significativos, direccionalidad de la mirada, indicaciones deicticas, movimientos de partes del cuerpo o del rostro que acompañen la elocución, indicaciones acerca de sucesos que se desarrollen en el ámbito de la interacción y que expliquen lo dicho en ciertas entradas (por ejemplo la caída de un objeto, la entrada de un tercero, etc), entre otras muchas posibilidades.