

Adquisición del español como lengua extranjera como proceso de sujetivación. Estudio de caso¹

María Virginia Bruzzo²

Hugo Roberto Wingeyer³

Resumen

El objetivo de este trabajo es explicar el proceso de adquisición del español como lengua extranjera siguiendo los postulados del *interaccionismo estructural* sobre la adquisición de la lengua materna (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002 y Desinano, 2009) como *proceso de sujetivación*, que consiste en la *captura* del sujeto por el lenguaje. Para ello, describimos y analizamos el desarrollo del español de dos estudiantes extranjeras, de Dinamarca y de Brasil, durante las clases de español como lengua extranjera (ELE) en Argentina. En este *proceso de sujetivación* los sujetos establecen relaciones con el español que son entendidas como posiciones estructurales: (i) en la primera el polo dominante es el *habla* del Otro, que retorna en el *habla* del sujeto a modo de fragmentos; (ii) en la segunda el polo dominante es la *lengua* ya que emergen *estructuras latentes* del español en el *habla* del sujeto y (iii) en la tercera, el polo dominante es el *sujeto*, ya que se vuelve consciente de su propio discurso y, por lo tanto, puede *escucharse*.

Palabras clave: adquisición, ELE, proceso de sujetivación, captura, interaccionismo estructural

¹ El artículo forma parte de las acciones de la Beca de Iniciación: "Estudio de expresiones escritas de estudiantes extranjeros de la UNNE. A propósito de la fragmentariedad y distorsiones enunciativas", de María Virginia Bruzzo, dirigida por el Dr. Hugo Roberto Wingeyer. Beca financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SGCyT) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina.

² María Virginia Bruzzo es Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Becaria de investigación en el Instituto de Letras y Auxiliar Docente en la Facultad de Humanidades de la UNNE. virginiabruzzo@gmail.com

³ Hugo Roberto Wingeyer es Doctor por la Universidad de Alcalá en el Programa de Lingüística Aplicada (UAH), España. Profesor titular y Director de Instituto de Letras en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). hugowingeyer@gmail.com

Acquisition of Spanish as a foreign language as a subjectivizing process. A case study

Abstract

The aim of this paper is to explain the process of acquisition of Spanish as a foreign language following the premises of structural interactionism on the acquisition of the mother tongue (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002 and Desinano, 2009) as a *subjectivizing process*, which consists of the *capture* of the subject by the *langage*. For this purpose, we describe and analyse the development of Spanish of two foreign students, from Denmark and Brazil, during their Spanish as a Foreign Language (SFL) classes in Argentina. In this *subjectivizing process* the subjects establish relationships with Spanish that are understood as structural positions: (i) in the first one the dominant pole is the Other's *parole*, which returns in the subject's *parole* as fragments; (ii) in the second one the dominant pole is the *langue* since *latent structures* of Spanish emerge in the subject's *parole* and (iii) in the third one the dominant pole is the *subject*, since they become aware of their own speech and, therefore, can hear themselves.

Key words: acquisition, SFL, subjectivizing process, capture, structural interactionism

Recibido: 21 de septiembre 2020

Aceptado: 4 de diciembre 2020

Introducción

Los estudios en el área de español como lengua extranjera (ELE) en nuestra región (Nordeste Argentino), se incrementaron por la inclusión en 2016 de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) al Consorcio ELSE⁴, y por el flujo de estudiantes de intercambio⁵; lo que explica que desde hace más de un año estemos trabajando en una línea de investigación en la que proponemos que la adquisición del español como lengua extranjera es un *proceso de subjetivación* en los estudiantes no hispanohablantes. Esta concepción se enmarca en la perspectiva del *interaccionismo estructural* desarrollada por la Dra. Claudia de Lemos (UNICAMP, Brasil) en relación con la adquisición del lenguaje en el niño (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002), retomada luego por la Dr. Norma Desinano (UNR, Argentina) para dar explicación a los fenómenos lingüístico-discursivos presentes en la escritura de estudiantes universitarios cuando se inician en el discurso académico (Desinano, 2009). En trabajos previos (Bruzzo y Wingeyer, 2019; Wingeyer y Bruzzo, 2019 y Wingeyer, Bruzzo y Angelina, 2019) observamos esta *subjetivación* en producciones escritas de estudiantes de intercambio de la Facultad de Humanidades de la UNNE, provenientes de Brasil, República Checa e Inglaterra, y en un trabajo más reciente⁶, presentamos una primera sistematización de las posiciones del *proceso de subjetivación*. En este trabajo, nos enfocamos en dos alumnas, cuyos casos comparamos y contrastamos. El primer caso es el de una alumna brasileña de intercambio por un cuatrimestre (año 2019) en la Facultad de Ingeniería de la UNNE (Resistencia), que tomó clases de español y rindió el examen CELU en la Facultad de Humanidades de la UNNE (Resistencia); el segundo es el de una alumna danesa de intercambio por un año

⁴ El Consorcio Interuniversitario ELSE (Español como Lengua Segunda o Extranjera), compuesto por dos tercios de las universidades nacionales argentinas, desarrolla y dirige el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso).

⁵ Tanto en las universidades como en instituciones de nivel medio.

⁶ "La adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación: una cuestión de captura" presentado en el XI Congresso Brasileiro de Hispanistas (1 al 4 de septiembre de 2020).

en el nivel secundario (Corrientes), que tomó clases de español, primero, en un instituto privado y, luego, de forma particular.

1. Primer cuestionamiento: ¿aprendizaje o adquisición del lenguaje?

Para empezar, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, cuando se habla de adquisición y aprendizaje es obligada la referencia al enfoque natural de Krashen y Terrell (1983), en el que la adquisición refiere a determinados procesos de carácter natural e inconsciente, que se dan exclusivamente en la etapa del desarrollo del lenguaje de los niños, por medio de los cuales se progresa en la habilidad para la comunicación; mientras que el aprendizaje refiere a procesos conscientes enmarcados en la enseñanza formal de la lengua segunda, caracterizada, entre otras cuestiones lingüísticas, por la corrección de errores, el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y, consecuentemente, por la capacidad de la verbalización del conocimiento de la lengua que se aprende, por parte del estudiante.

En cuanto al ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestra universidad, observamos que se enmarcó siempre en el método o enfoque comunicativo cuyos componentes teóricos y prácticos apuntan al logro de la competencia comunicativa, entendida como las necesarias habilidades gramaticales, discursivas, socioculturales y estratégicas para la actuación adecuada del hablante no nativo en situaciones comunicativas concretas; método en el que también se diferencia la adquisición de la enseñanza (Santos Gargallo, 1999). En este sentido, en su conceptualización sobre la competencia comunicativa, Jasone Cenoz Iragui (2004) destaca los aportes de la adquisición de las primeras lenguas a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, a distintos aspectos de la mencionada competencia comunicativa, sobre todo al componente discursivo y pragmático.

Finalmente, en los últimos años, en los que se demandaba una revisión de estos conceptos, gracias al desarrollo de otras teorías y la experiencia en el dictado de clases, la diferenciación entre la adquisición y el aprendizaje ya no es tan tajante.

2. La hipótesis del sujeto enfrentado a un nuevo discurso

En la exploración de teorías sobre adquisición y aprendizaje, encontramos la propuesta de Norma Desinano (2009) quien, sobre la base de observaciones de producciones escritas y orales de adolescentes y adultos, postula que el estudiante universitario frente a los discursos académicos en su lengua materna se encuentra en la misma posición que la de un niño frente a la lengua materna (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002), y establece las mismas relaciones que este en un proceso que denomina, siguiendo a Lemos, de *subjetivación*, que consiste en la *captura* del sujeto por los discursos académico. De acuerdo con Desinano (2009), los *errores, fallas, lapsus, hápax*, y otros fenómenos lingüístico-discursivos que los estudiantes universitarios producen en sus producciones escritas en los primeros encuentros con los discursos académicos, no se deben a un *desconocimiento* de la lengua como lo conciben las teorías cognitivistas que asumen que son errores de aprendizaje, sino que se debe a las relaciones que el sujeto establece con los discursos. En definitiva, estos fenómenos concebidos por las teorías mencionadas como parte del “aprendizaje”, para Desinano (2009) forman parte de un solo proceso que se inicia en la infancia y se mantiene constante en la vida de todos los hablantes; por eso, se borran los límites entre adquisición y aprendizaje.

Según Desinano (2009), el estudiante, al igual que el niño (según Lemos, 2000a, 2000b, 2002), pasa por distintas posiciones en las que establece diferentes relaciones con los discursos académicos; posiciones que no son superadas completamente, sino que rasgos de las anteriores pueden permanecer en las subsiguientes. En la primera posición el estudiante produce sus discursos recogiendo fragmentos de *discursos otros*⁷ -bibliografía de referencia y discursos del docente-. En la segunda posición en el discurso del estudiante emergen *cadena latentes* de los *discursos otros*, hay un anclaje en los discursos de referencia, por el hecho de que se debe recurrir a ellos para reponer

⁷ El concepto *discursos otros* fue tomado de Norma Desinano (2009), quien lo explica en *Los alumnos universitarios y la escritura académica*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 33-37.

esas cadenas; sin embargo, ya no se trata de una simple *amalgama* de fragmentos. Estas dos posiciones las ubica dentro de lo que denominó *polo de la fragmentariedad*, ya que los textos se caracterizan por rupturas -*fallas, errores, lapsus*- que emergen entre los fragmentos o cadenas latentes. En la tercera posición emerge la *escucha* lo cual permite al estudiante ser consciente de su discurso y, por lo tanto, de corregirse y reformularse, produciendo textos homogéneos. Los textos producidos en esta tercera posición están más próximos al *polo de la continuidad*, un polo ideal caracterizado por una textualización sin *errores*.

3. El interaccionismo estructural

Desinano elabora su propuesta sobre la base de la teoría *interaccionista estructural* desarrollada por Claudia de Lemos (1995, 2000a, 2000b, 2002) en sus investigaciones sobre el desenvolvimiento del lenguaje en niños. Sostiene esta autora que, el niño es *capturado* por el lenguaje a través del *habla* de la madre-cuidador, concebida como instanciaciones de la *lengua*. Este proceso de *captura* es denominado como *subjetivación*, ya que consiste en la constitución del niño como *sujeto hablante*. En esta teoría, se toma como base la concepción lacaniana de que el niño se vuelve *sujeto* por y en el lenguaje, y se retoma, a su vez, para completar su fundamentación, la teoría saussuriana.

El proceso de *subjetivación* consta de cambios de posiciones estructurales que señalan las relaciones que el niño establece con la lengua, en las que destacan polos dominantes (Lemos, 2000a, 2000b, 2002). La primera posición se caracteriza por ser el *habla* del Otro el polo dominante: retornan en el *habla* del niño fragmentos del *habla* del Otro; el *habla* de la madre-cuidador simboliza al niño. En la segunda posición el polo dominante es la *lengua*: emergen en el *habla* del niño *estructuras latentes* de la *lengua* y no simplemente fragmentos. Esta emergencia de *estructuras* se caracteriza por una fluctuación de formas correctas e incorrectas, sin consciencia de ello. La tercera

posición tiene como polo dominante el *sujeto*: el niño toma consciencia de su propia *habla*, es capaz de *escucharse* y por lo tanto de corregirse (Lemos, 2000a, 2000b, 2002).

Como vemos, el *proceso de subjetivación* no termina en un conocimiento omnipotente sobre la lengua, sino que el niño se constituye como *sujeto* por el lenguaje para funcionar en el mismo como tal (Lemos, 2000a, 2000b, 2002).

4. El proceso de subjetivación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera

Como ya se dijo, el objetivo de nuestro trabajo de investigación es explicar la adquisición del español como lengua extranjera como un *proceso de subjetivación*, que consiste en ser *capturado* por la lengua; en otras palabras, en volverse *sujeto* por y en la lengua. Ahora bien, hay que considerar que quienes adquieren una lengua extranjera ya están subjetivados (al menos) en su lengua materna, por lo que esto supondría que no se desarrolla una subjetividad nueva sin relación con su subjetividad en su L1. Por consiguiente, basamos nuestra hipótesis en dos observaciones: a) nuestros estudiantes de ELE establecen relaciones con el español similares a las del niño con su lengua materna (Lemos, 2000a, 2000b, 2002) y b) acorde con la propuesta del interaccionismo, sostenemos con Desinano que “[l]as posiciones del sujeto en relación con la lengua durante la adquisición pueden considerarse como una constante del funcionamiento del sujeto en Lenguaje” (2009: 93). Además, esta relación del sujeto con el lenguaje está marcada por una constante fragilidad, tanto por la fragilidad misma de la relación como por la fragilidad del propio sistema (Desinano, 2018). Se podría decir, entonces, siguiendo a Desinano (2009, 2018), que el sujeto, enfrentado a una lengua extranjera, pasa por una nueva instancia de *subjetivación*, ya que el *proceso de subjetivación* es una constante a lo largo de la vida, en la que se acomodan y reacomodan significantes en distintas instancias (Desinano, 2009, 2018).

5. Metodología

5.1. Sujetos en estudio

Las observaciones se centran en dos personas de dos cursos de ELE: K⁸, estudiante de intercambio en la Facultad de Humanidades de la UNNE, en la ciudad de Resistencia, y N, estudiante de intercambio de Nivel Medio, quien tomó clases de ELE, primero en un instituto privado de la ciudad de Corrientes, y luego, de forma particular. Observamos que en algunas de las clases participaron otros estudiantes: J, compañera de clases de K; T y E, compañeros de N:

i) K, brasileña, de 24 años, estudiante de Ingeniería Mecánica próxima a graduarse, en etapa de elaboración de tesis. Tomó clases en el curso de ELE en la Facultad de Humanidades de la UNNE, desde septiembre hasta noviembre de 2019. Hizo el curso con J, estudiante brasileña de 26 años. Ambas fueron beneficiarias del programa de intercambio ESCALA Estudiantil. Las dos llegaron a nuestra universidad sin haber estudiado español, y luego de un mes de clases en la universidad comenzaron el curso de ELE; por ende, ya se encontraban en *proceso de subjetivación*. Además, también destacamos que K vivía en una residencia universitaria con otros estudiantes de intercambio de diferentes orígenes donde se comunicaban en español. Por último, observamos que K poseía conocimientos básicos de inglés y que rindió el examen CELU en noviembre de 2019, con un resultado de Avanzado Bueno (equivalente a un C1 en el MCER⁹).

ii) N, danesa, de 16 años, había finalizado el *Folkeskole*, el equivalente de la escuela primaria del sistema danés. Hablaba danés, inglés avanzado y alemán básico. No poseía conocimientos previos de español. Tomó clases de ELE en un instituto privado, desde septiembre hasta diciembre de 2019. El grupo de clase estaba conformado por estudiantes de intercambio en el programa del Rotary Club: T, francés, de 17/18 años y hablante de francés, italiano avanzado e inglés básico; y E, belga, de 17/18 años, bilingüe francés-portugués y hablante de inglés avanzado, con

⁸ Preservamos la identidad de los sujetos en estudio.

⁹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

conocimientos básicos previos de español. Luego de tomar clases en este curso, N tomó clases particulares desde mediados de diciembre hasta principios de enero y desde mediados de febrero hasta principios de julio de 2020. Debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina, las clases fueron virtuales a partir de marzo. Observamos finamente que en abril N regresó a su país.

5.2. Recolección de datos y conformación de corpus

La recolección de datos se realizó a través de la observación participante de la docente-investigadora, de las interacciones durante las clases, anotadas en un cuaderno de campo y grabadas en su mayor parte, lo cual resultó en un corpus oral de aproximadamente 3 mil minutos, que fueron posteriormente transcritos y analizados. El corpus escrito, por su parte, se conformó por 30 producciones escritas de ambas alumnas; son actividades de escritura realizadas a partir de artefactos pedagógicos (Camblong, Alarcón y DiMódica, 2012), funcionales para la recolección de datos.

5.3. Métodos y herramientas

Para nuestro análisis tenemos en cuenta los postulados del *interaccionismo estructural* para determinar las relaciones que el sujeto establece con el español como lengua extranjera. Describimos y analizamos fenómenos lingüístico-discursivos en las producciones orales y escritas, que indiquen *fragmentariedad*, emergencia de *estructuras latentes*, *escucha y reformulación* (Lemos, 2000a, 2000b, 2002 y Desinano, 2009).

6. Análisis de las muestras

En esta sección presentaremos el análisis de fragmentos de interacciones orales y producciones escritas de diferentes clases, para el contraste de los procesos de subjetivación de las estudiantes involucradas en la investigación.

6.1. Primera posición

Siguiendo a Lemos (2000a, 2000b, 2002), en esta primera posición, el polo dominante es el *habla* del Otro. Hay un retorno en el *habla* del estudiante de fragmentos de discursos otros tomados de interacciones anteriores con el profesor, sus compañeros de clase u otras personas en el contexto de inmersión. El estudiante, como el niño, recurre a la metonimia: los fragmentos que retornan son utilizados en situaciones que se asemejan a las interacciones previas. Sin embargo, a diferencia del niño, la lengua materna (o la L2) emerge para rellenar los espacios en la fragmentación. Esto se explica en el hecho de que el sujeto está en continuo funcionamiento con el lenguaje y el español supone una nueva relación que pone en *crisis* ese funcionamiento; en otras palabras, el sujeto pasa por una reacomodación de las *cadena de significantes* (Lemos, 2000b, 2002) que lo significaron, al interactuar con “nuevas” *cadena de significantes* en el español. El habla es fragmentaria en los niveles fonético, morfológico y/o sintáctico. Además, el Otro cumple el rol de *intérprete* (Lemos, 2000a) de los enunciados del estudiante, restringiendo sus significados.

En el caso de los sujetos en análisis, solo pudimos observar a N en esta posición respecto del español. Desde que empezó las clases a fines de septiembre, hasta diciembre de 2019, sus relaciones con el español eran fragmentarias. Durante ese proceso, pudimos diferenciar, en consonancia con la propuesta de Lemos, dos momentos en esta primera posición.

6.1.1. Primer momento

En el primer momento observamos que la fragmentariedad de las producciones es mayor, “el retorno en el habla”¹⁰ (Lemos, 2002: 58) del estudiante “de parte de los enunciados usados” (Lemos, 2002: 58) por el Otro —profesor, compañero u otras personas con quienes tuvieran contacto— se desarrolla principalmente en situaciones conocidas. El Otro cumple el rol clave de interpretar al estudiante y significarlo. El

¹⁰ Todas las traducciones son propias.

cuerpo del estudiante entendido como *corps pulsionnel*¹¹, al igual que el del niño, demanda continua interpretación.

El *fragmento I* corresponde a una clase, dada a principios de octubre de 2019, sobre países y nacionalidades, con sus correspondientes contenidos gramaticales: verbos ser, estar, tener y hablar; en esta clase estaban presentes N y E. Este diálogo corresponde a un momento, en el que se le entregaba a cada estudiante una cierta cantidad de cartas con información sobre países para que el otro estudiante, mediante preguntas, descubriera el país de la tarjeta del compañero. La profesora constantemente supervisaba y, si era necesario, intervenía.

N: es muy / es muuuy / **farmoso**

Profesora: **famoso**

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

E: **plata?**

N: **plata sí**

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

N: ah / sí

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

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

Profesora: **canal**

N: **canal**

E: eh / Panama

N: sí¹²

Como se observa, en primer lugar, la profesora y E intervienen para *restringir* (Lemos, 2000a) las indeterminaciones del discurso de N. Primeramente, la profesora ajusta la pronunciación de la palabra “famoso”. Luego, la docente pregunta a N si con el término “plata”, se refiere al dinero. Ante la respuesta afirmativa, la docente reconstruyó la cadena de significantes a la que remitía la frase “es famoso por la plata”.

¹¹ Es el cuerpo que manifiesta la *pulsión (trieb)*. Se retoma aquí el concepto de pulsión freudiano-lacaniano. Lacan diferencia dos pulsiones: *pulsión escópica* asociada a la mirada y *pulsión invocante* relacionada con el lenguaje. Ver Lacan, J. (1964). *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

¹² Para las transcripciones, nos valimos del código de transcripción utilizado por la Cátedra de Lingüística II-Psicolingüística, de la Licenciatura en Fonoaudiología (UNR-Argentina). 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.

Con la palabra “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. Estas ideas fueron luego explicadas por la estudiante en inglés¹³. Seguramente, esta situación no se remite a una interacción dada en español, sino en danés o inglés, pero para referirla recurre a una sola palabra, “plata” que es aquella con la que tuvo contacto en interacciones previas en el español de Argentina. En segundo lugar, ante el hecho de que E no pudo reconstruir esa cadena de significantes, N acudió a las palabras “lancha” y “salida” —que seguramente fueron escuchadas por la alumna en interacciones fuera del aula— como así también a las palabras “tanel” y “kenal”, —pronunciadas *fragmentariamente* con fonemas del español y el inglés— para describir la existencia de un canal en este país. Esta situación sí fue reconocible por E, quien pudo adivinar el país del que se trataba. Entonces, como decíamos al inicio, ambos enunciados son fragmentos de habla otra que retornan en el habla de la estudiante, quien acomoda los significantes a situaciones que puede reconocer. 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.

6.1.2. Segundo momento

En el segundo momento, hay una “mayor extensión y complejidad de los fragmentos que migran” (Lemos, 2002: 58) del Otro al estudiante. El *fragmento II* fue tomado de una clase en diciembre en la que estaban presentes N y T. En este momento de la clase, se estaba dando el verbo *soler* en pasado y como N no recordaba para qué se lo usaba, entre T y la profesora intentaron explicárselo. Luego de que la profesora explicara en líneas generales el uso del verbo y escribiera en el pizarrón la conjugación en presente, la interacción fue la siguiente:

¹³ “N: The thing I wanted to say is that it’s easy to hide money there or something like that.” [N: lo que quería decir era que es fácil de ocultar dinero allí o algo así]

Profesora: por ejemplo / **solemos ir** a la costanera / entendés (?)
N: —con cara pensativa— sí
Profesora: me podés dar un ejemplo (?)
N: sí / por ejemplo / **solemos ir** al shopping con mis amigas yo **pregunto** a mi mamá
T: y qué **significa**?
N: que yo pido permiso
Profesora: ah / no / no es una pregunta / es para un hábito / una rutina / **suelo ir** al gimnasio todos los días quiere decir que es algo que normalmente hago todos los días / **suelo comer** chipacitos en la merienda
T: es algo que haces siempre
N: ah (!) entiendo / yo **suelo comer** helado / siempre
Profesora: yo suelo / vos solés / tú sueles / él suele / es una rutina
N: ah —anota— yo sue / lo / vos sóles / él sole
Profesora: él suele
N: él suele / nosotros / solemos (?) / ellos suelen
Profesora: ellos ellas ustedes suelen / sí
N: ujum
T: entiendes (?) es algo que hacés siempre
N: sí una rutina
Profesora: un hábito
T: sí / por ejemplo / vos **sales** el fin de semana **puede** decir
Profesora: **podés** o **puedes** decir
T: **puede** decir / yo **suelo** el fin de semanaa / **salgo** / con T
N: ujum
Profesora: **salir**
T: **a salir**
Profesora: no no / **suelo salir**
T: ah ah (!) **suelo salir suelo salir**
N: um / qué es la palabra en inglés o / no hay (?)
Profesora: eeh sí se puede decir
N: **can we** (?)
Profesora: no no // no es exactamente lo mismo pero es similar / **we are used to go** out on the weekends /
N: mmm
T: pero depende / puede decir **suelo** / **sa-lir** / con T el fin de semana
N: ah (!) entonces no es una pregunta
T: eso es every every weekend you go out
Profesora: no no no / no es una pregunta
N: ah
Profesora: es una afirmación / yo suelo salir los fines de semana con t
N: ah (!) ok ok / then it's ++ / suelo / **suelo comer** una pizza en la costanera después escuela
T: y qué **significa** (?)
N: I **use to** /
T: —miró a la profesora—
Profesora: —risas— lo va a traducir

N: —confundida—
Profesora: decilo de otra manera
N: +++ ah / **siempre** estoy después de escuela
T: estás en una pizzería
N: —asintió—

Por una parte, observamos que cuando N intenta construir ejemplos propios de alguna estructura del español, imita los ejemplos que la profesora o algún compañero produjo justo antes de su intervención; así, cuando la profesora dio el primer ejemplo “**suelo ir** a la costanera” ella dijo “**suelo ir** al shopping”; cuando la profesora dijo “**suelo comer** chipacitos”, ella dijo “**suelo comer** helado”, y finalmente, “**suelo comer** una pizza”. Además, no son simples palabras, sino que son oraciones, más o menos *fragmentadas*, pero complejas en estructura y significado, como mencionamos antes sobre este segundo momento —similar a la del niño (Lemos, 2000a, 2000b, 2002), como ya indicamos—. Por otro lado, consideramos que este es un claro ejemplo de cómo la interacción amplía y complejiza los recursos iniciales del estudiante. Las intervenciones de T sirvieron para traer situaciones cotidianas reconocibles por N y para *restringir* las indeterminaciones del habla fragmentaria.

Como señalábamos al inicio, N entre septiembre y diciembre de 2019 establecía relaciones de fragmentariedad con el español, correspondientes a la primera posición; mientras que sus compañeros de clase avanzaban más rápido en la adquisición de estructuras en la lengua y, como veremos en la siguiente sección, K ya estaba en una segunda posición habiendo pasado un mes en Argentina. Es muy probable que varios condicionantes se hayan puesto en juego en el caso de N. Por un lado, el idioma materno y la L2, el danés y el inglés, de la estudiante están lingüísticamente alejados del español; por otro lado, N manifestó que el inglés era la lengua más recurrente en sus interacciones con compañeros y amigos fuera de las clases de ELE. El sistema del español, entonces, le era muy ajeno, lo que la hacía *impermeable* ante las *cadena de significantes* que en las interacciones en español intentaban darle un sentido a su propio

cuerpo. No obstante, lejos de presentar una *resistencia*¹⁴ ante esas *cadena*s, la relación que establecía con ellas era como la del niño, ya que como observamos, N imitaba el habla del Otro para significarse. Es a través del Otro que el sujeto aprendiente de una lengua extranjera se significa en esta primera posición.

6.2. Segunda posición

En la segunda posición se observan vestigios de metonimia, pero a diferencia de lo que se observa en la primera posición, estas “son cadenas permeables a otras cadenas y, por lo tanto, posibles de descolocamiento, resignificación, de abrirse para significar otra cosa” (Lemos, 2002: 61), es decir, lo que Lemos (2002), retomando a Jakobson, denomina procesos metafóricos. Hay una emergencia fluctuante de estructuras correctas e incorrectas del sistema de la lengua en el habla del estudiante, sin consciencia de la corrección.

Por una parte, observamos el movimiento de N de una primera a una segunda posición; el fragmento representativo de este movimiento corresponde a una situación que denominamos *emergencia de estructuras latentes*. Aclaramos que no se trata de un primer momento de esta relación con la lengua, como en el caso de la primera posición, sino que es solo, hasta ahora, un tipo de situación contemplada en esta posición. Por otra parte, advertimos que la estudiante K al momento de hacer el examen de nivel hacía un mes que estaba de intercambio en Argentina y, como ya se ha señalado, se encontraba en una segunda posición. El fragmento representativo corresponde a una situación que denominamos *alternancia de formas correctas e incorrectas*.

6.2.1. Emergencia de estructuras latentes

¹⁴ Aquí entendemos resistencia “según la etnografía de McVeigh (2002), acciones y actitudes que no desafían directamente al sistema sino que lo desdeñan. Por su carácter subrepticio, son acciones y actitudes difíciles de objetivar” (Escandón, 2005: 15).

El *fragmento III* corresponde a una situación durante marzo de 2020 a la salida de una clase entre la profesora y N, anotado en el cuaderno de campo. En ese momento, N había escuchado una conversación al pasar y preguntó lo siguiente:

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

Profesora: ah / eso es el subjuntivo / generalmente / la regla general / es que se usa cuando algo es posible pero no real

N: ah

Profesora: por ejemplo / cuando tenga treinta años viajaré a China / no tengo treinta años pero **es posible** en el futuro /

N: aah **es posible** / como cuando dicen **que tengan un lindo día**

Profesora: sí (!) ahí le deseas algo / desearle algo a alguien es también una función del subjuntivo / es algo posible

N: sí / entiendo

En esta situación, N preguntó por una estructura que no se había desarrollado en clase pero que seguramente había sido escuchada fuera del aula. Podemos sostener que se trata de una *estructura latente* y no una simple imitación de un fragmento, ya que luego de preguntar sobre la forma “tengas”, ella misma da otro ejemplo: “que tengan un lindo día”. Además, queda claro que reconocía la morfología del presente de subjuntivo del verbo tener. De todos modos, esta *estructura latente* está anclada en situaciones de habla anteriores, ya que retoma un fragmento de uso muy frecuente, que podría ser considerado de uso institucionalizado, descolocado y resignificado en esta otra situación distinta de la de uso convencional.

6.2.2. Inconsistencias entre usos correctos e incorrectos

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

Profesora: y qué te parece la la facultad (?)

K: acaá em **as** personas son **mais** son **más** cómo se **dige** (?) eeh son **más** amigo / **tiene**n más ami-amistad / en **la** facul-tad de in-ye-yeniería / porque son pocos / no **tiene**n muchos alumnos como en mi universidad que **tiene** tres cursos de inye-inyeniería / yy también acá creo **que preparan más** para trabajo porque en mi universidad eeh son más teóricos como se **quedan**

escribiendoo / integrales cálculo mucho cálculo / acá **prepara** para cosas más prácticas / am **tenemos que** fabricar un eje entonces es así así y así / en tu trabajo vas hacer eso eso / es más práctico creo **que** es más para tra-trabajo que mi universidad

Más tarde en la misma sesión:

Profesora: y qué pensás de esa iniciativa (?)

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

Se observa claramente que no se trata de simples fragmentos que retornan en el habla de la alumna, sino que son cadenas de habla con nuevos sentidos, ya que en cada uno de los fragmentos se retoman palabras, ideas, similares pero resignificadas en cada nueva instancia. Como decíamos al inicio del análisis, K ya estaba en una segunda posición cuando empezó a tomar las clases de español. Estamos seguros de que los condicionantes que llevaron a que esta estudiante se moviera de una primera a una segunda posición en poco tiempo, son: (i) la cercanía lingüística entre el portugués, y el español y (ii) la interacción constante en español en la vida cotidiana y la universidad.

6.3. Tercera posición

En la tercera posición, el estudiante se vuelve consciente de su propia habla ya que es capaz de *escucharse* y, por lo tanto, de *corregirse* o *reformularse*. Además, es capaz de percibir sutilezas de la lengua, como juegos de palabras, ironías, etc.

En relación a N pudimos reconocer y delimitar cuatro situaciones distintas, (i) *corrección y/o reformulación motivada por el Otro que señala la incorrección*, (ii) *corrección y/o reformulación motivada por el extrañamiento del Otro*, (iii) *corrección y/o reformulación motivada por una escucha propia* y (iv) *reconocimiento de la ironía o juego de palabras*. En este caso, hablamos de situaciones basadas en la observación de que a medida que el polo del sujeto va ganando terreno, el estudiante necesita menos del señalamiento directo del Otro sobre el error, ya que va tomando mayor consciencia de

su discurso. En el caso de K pudimos reconocer solo dos situaciones, *corrección motivada por el Otro que señala la incorrección* y *corrección y/o reformulación motivada por la propia escucha*.

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

El *fragmento V* corresponde a una clase en mayo de 2020 en la que N estaba leyendo la tarea, cuya consigna era la elección justificada de un lugar en el que le gustaría vacacionar. Reproducimos el siguiente fragmento de su producción:

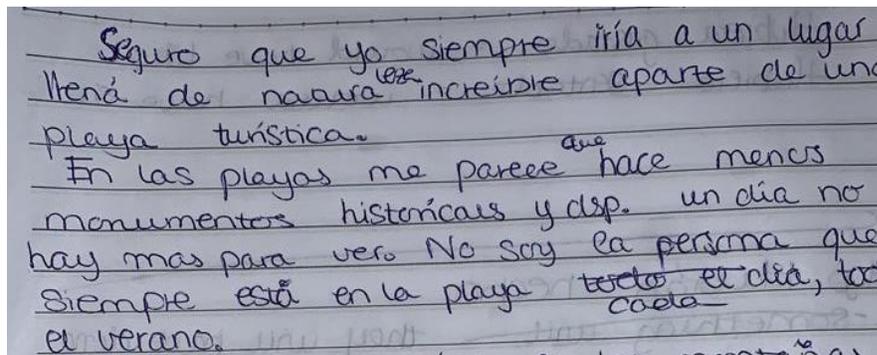


Imagen 1. N fragmento de escritura 1.

Mientras N leía, la profesora tomaba nota de los “errores” para decírselos luego de la lectura. Observamos el señalamiento del uso de determinada forma verbal: “hace menos monumentos históricos”:

N: **mmm (?) / dónde (?)**

Profesora: al principio dijiste algo de en las playas **hace menos monumentos**

N: —completamente confundida buscó en su texto esa frase y leyó— en las playas me parece que **hace menos monumentos históricos** / mmm (?) ah **no tiene sentido**

Profesora: ajá

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

Profesora: **hay**

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

En este fragmento, notamos que cuando la profesora le repite la frase, se produce un *extrañamiento* en N quien, al volver a leerlo, refuerza ese *extrañamiento*, produciéndose así la *escucha*. Como sostiene Lemos (2002), siguiendo a Freud, el sujeto

que habla y el que escucha son sujetos distintos, tanto es así, que cuando la profesora le señaló el problema N fue capaz de escuchar su propio discurso y reformularse. Si bien, no logró dar con la forma correcta, sí reconoció dónde estaba el problema, verbo “hacer”, y lo modificó por “estar”, forma verbal también vinculada a la existencia. Lo que caracteriza esta situación como de la tercera posición, entonces, es el reconocimiento de la diferencia que existe entre la expresión a sustituir y las que la sustituyeron frente a sus semejanzas, es decir, que nos encontramos frente a “un efecto contrario a los procesos metafóricos” (Lemos, 2002: 62), constitutivos de la posición anterior.

El *fragmento VI* corresponde a una clase a mediados de octubre, K y la profesora estaban leyendo la producción escrita que había realizado como tarea. Reproducimos un fragmento del texto de K:

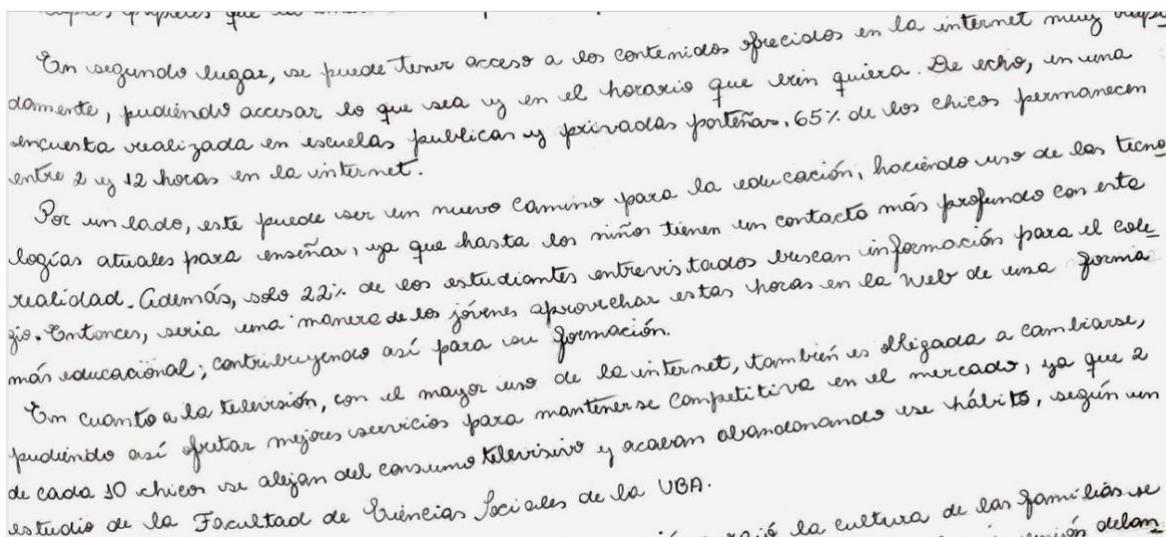


Imagen 2. K fragmento de escritura 1

A medida que avanzaba la lectura, la profesora corregía el trabajo y K reconocía la mayoría de las correcciones:

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

K: ah sí (!) cierto

[...]

Profesora: de hecho con h

K: ah (!) no sé que pasó ahí —risas—

[...]

Profesora: acá / **ofretar** es

K: **ofreee**

Profesora: **ofrecer**
K: ah sí (!)

En este caso, a diferencia de en el caso de N, K no se corrige a sí misma, pero reconoce las correcciones que la profesora le indica, lo que quiere decir que reconoce la diferencia de formas. Los enunciados de la profesora le dan pie a que *escuche* su propio discurso, que como veremos más adelante se da de manera totalmente autónoma. Creemos que, en alguna medida, el método de corrección es el que no dio lugar a que K pudiera autocorregirse. Pensamos por ello que sería más provechoso para ciertos estudiantes que se procediera como con N, para motivar la *escucha* autónoma. De todos modos, este método no impidió que K lograra llegar a la posición de *escuchar* su propio discurso autónomamente.

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

El *fragmento VII* fue tomado algunas clases después del caso del *fragmento V*. Una vez más, N estaba leyendo la tarea, en este caso, de refuerzo del modo subjuntivo. La actividad consistía en la escritura de un “manifiesto” ecologista similar al que habían leído en clase, pero con sus propias ideas. Estaban trabajando sobre el medio ambiente, la contaminación y el cambio climático como manera de estimular el debate y la argumentación de ideas:

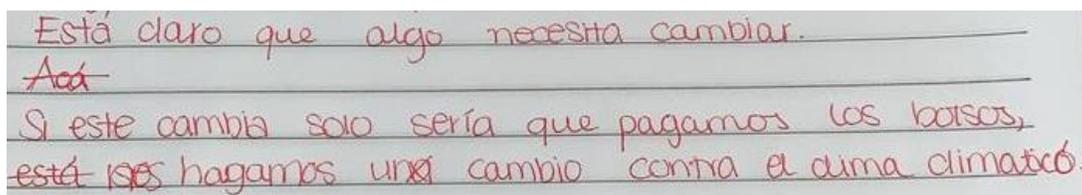


Imagen 3. N fragmento escritura 2

Antes de leerlo, N manifestó que creía que “no estaba bien”, por lo que, luego de la primera lectura, fueron corrigiendo parte por parte el texto. 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* (Desinano, 2009) 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. El ejercicio de revisión, entonces, le sirvió para dar lugar a la *escucha* y moverse hacia una tercera posición, relación que no le era complementa ajena antes de la actividad, ya que intuitivamente sabía que su texto “no estaba bien”. El fragmento de diálogo que reproducimos corresponde al momento en que luego de comentar la situación que motivó su escritura¹⁵, releyó la oración de su texto: “Está claro que algo necesita cambiar/ si este cambia solo **sería** que **pagamos** las bolsas los **hagamos** un cambio contra el clima climático”. Cuando lo leyó se produjo un extrañamiento y se dio la siguiente situación:

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

¹⁵ La situación en cuestión se trataba de que en Corrientes se paga por usar las bolsas plásticas en los supermercados, hecho que sorprendió a la alumna.

En este fragmento, vemos cómo la alumna reconoce por sí misma las partes problemáticas, luego de releer el texto junto con la profesora. En este caso, logra modificar exitosamente gran parte de su discurso, aunque el pretérito imperfecto del subjuntivo sería el indicado en reemplazo de “era”. Es destacable que la interacción cumple la función, al igual que en el caso del *fragmento V*, de estimular la *escucha*, la consciencia del propio discurso, en la alumna.

6.3.3. Corrección del propio discurso motivado por su propia escucha

El *fragmento VIII* corresponde a una de las últimas clases en noviembre del grupo de la UNNE. K estaba comentando una anécdota durante la cursada en la Facultad de Ingeniería de la UNNE:

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

Profesora: ah eso sí no

+++

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

J: aam quien **copia** (?)

K: tipo alguien que hace así tipo hace una **consulta** un **apunte** y saca sus hojas y yo aaah (!)¹⁶

Como se ve, sin intervención exterior, K en dos ocasiones se escucha a sí misma. En la primera reconoce que “cola” no corresponde al español y pregunta a su compañera cómo se dice (lo cual aún no sucedía en la segunda posición) y aun incluso cuando su compañera le indica la traducción, ella intenta explicar lo que quería decir. En esta explicación, se vuelve a escuchar cuando dice “consulta” y reconoce que es algo distinto a lo que quería indicar y lo reemplaza por “apunte”. Suponemos que, esta situación sucedió porque fue *arrastrada* (Desinano, 2009) por el propio

¹⁶ 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.

funcionamiento del lenguaje: como ambos términos estaban asociados a la situación “clase” o “estudio”, emergió uno en vez del otro, pero gracias a la *escucha* pudo corregirse.

El *fragmento IX* pertenece a una clase a mediados de mayo en la que N estaba leyendo la actividad que realizó como tarea. Luego de que la profesora le corrigiera el orden de palabras en una oración, N no estaba del todo convencida de esta corrección, por lo que relejó la oración corregida y sucedió lo siguiente:

N: en este caso pero e en *ahora que he vivido en dos países diferentes*¹⁷ / ah sí (!) suena bien también pero eeh **poder sss** / eeeh **poder sería no (!) no puedo decir eso**

+++

Yo: **podría ser**

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

Yo: podría

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

El primer indicio de *escucha* en este fragmento es la duda que surge cuando dijo “poder” y luego, la segunda señal y la más clara es cuando determina que su enunciado no es algo *decible*, lo que quiere decir que no es propio del sistema de la lengua española. De todos modos, ese enunciado “errado” no estaba alejado de la estructura que correspondía, el condicional simple, ya que la alumna conjugó el verbo que debía estar en infinitivo, en condicional, y viceversa. Finalmente, como vemos pudo reconocer la diferencia entre su enunciado y la forma “correcta”.

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

El *fragmento X* fue tomado de una clase durante junio de 2020 con N, en la que estaban hablando sobre frases hechas para expresar sorpresa, como a N no se le ocurrían más frases la profesora le comentó algunas más y se dio la siguiente situación.

Profesora: no lo puedo creer (!)

N: mmm

Profesora: **en serio** (?)

N: **en serio** (?) / —risas—

¹⁷ Marcamos en cursiva la oración corregida para que el pasaje sea más claro.

Profesora: y después tenemos esas palabras que les decimos malas palabras / están las argentinas como qué mierda (!?)
N: qué mierda sí (!) / qué **caja** (!) en la casa de papel dicen todo el tiempo qué **caja**
Profesora: qué **caja** (?)
N: sííí
Profesora: ah mirá nunca lo escuché
N: —risas— no (?) / **caja** / viste la **casa** de papel (?)
Profesora: No / no vi la **caja** eh (!) la **casa** de papel —risas—
N: —risas— la **caja** de **papel** (!) —risas—

Primero, N se rió porque se dio cuenta de que cuando dijo “en serio” sonaba como si se sorprendiera por que la expresión “¿en serio?” fuera una frase para expresar sorpresa, cuando en realidad solo la repetía, como usualmente lo hacía para recordar frases, palabras o conceptos. Luego, en el caso de “caja”, N reconoció fácilmente el juego de palabras que se produjo al pronunciar la profesora esa palabra en vez de “casa”, por su cercanía fonética.

Como observamos en el análisis, en el caso de N el *proceso de subjetivación* desde la primera posición hasta la tercera, fue más lento que el de la brasileña. Conjeturamos que, como mencionamos, la lejanía entre el español y las lenguas que ya había adquirido y, especialmente, la menor interacción en español al inicio de su intercambio, influenciaron en el proceso de *subjetivación* en español. Como vimos, la influencia de la L1 y sobretodo de la L2, el inglés, estuvieron presentes hasta la última posición, ya que como señalamos al inicio, el *proceso de subjetivación* es un continuo en la vida del *sujeto hablante* (Desinano, 2009, 2018). En cambio, en el caso de K, siguiendo las observaciones sobre los condicionantes correspondientes, creemos que el contexto de inmersión en la universidad motivó a que el movimiento hacia una tercera posición por el afianzamiento del *polo del sujeto* se haya dado en un período de tiempo menor. De todos modos, en ambos casos, la *interacción* con la docente y sus compañeros fueron esenciales en el *proceso de subjetivación*, ya que al igual que para el niño, es la *interacción* la que amplía y modifica los recursos iniciales del estudiante (Lemos, 2000a). Para N, en la primera posición, la imitación del *habla* de la docente y la *interpretación* de esta o de sus compañeros establecieron las primeras relaciones con

el español; en la segunda posición, la *interacción* incentivó la consolidación de las *estructuras latentes* tanto para N como para K, y en la tercera posición, la *interacción* propició momentos en los que las estudiantes pudieran desarrollar la *escucha*. En este último caso, para N la *interacción* con la docente dio pie a distintas situaciones que van de una presencia mayor del Otro a una (casi) ausencia de este para la *escucha*, que redundó en la consolidación del *sujeto*. Mientras que para K no observamos tantas situaciones de intervención del Otro para estimular la *escucha*, ya que en cuestión de dos meses y medio empezó a producir discursos homogéneos y a ser consciente de su propia *habla*.

Conclusiones

En nuestra investigación, enmarcada en el *interaccionismo estructural*, en el que se desdibujan los límites entre la adquisición y el aprendizaje, proponemos que al igual que el niño y el estudiante universitario, el estudiante de español como lengua extranjera pasa por un *proceso de subjetivación* en el que es *capturado* por el español, en la interacción, a través del habla del Otro, docentes, compañeros y otras personas.

En cuanto a nuestro análisis de caso de estas dos estudiantes observamos las posiciones por las que transitaban en la subjetivación en español, y pudimos detectar diferencias y similitudes. Las diferencias estaban motivadas por la proximidad o lejanía lingüística entre las L1 (y L2) de las estudiantes y la lengua española, y la mayor o menor interacción en español. Mientras que, de las similitudes destacamos que, en el proceso de subjetivación —en el que la L1 o L2 de las estudiantes emergen hasta la última posición— se descolocan y acomodan nuevas *cadena de significantes*, las del español, en relación con las que ya las constituyeron como sujetos en el lenguaje, en otras palabras, en relación con los discursos de sus lenguas maternas y otras lenguas adquiridas. En definitiva, el proceso que describimos es una nueva instancia de *subjetivación*, esta vez, en español como lengua extranjera.

Por último, queda para futuros trabajos continuar profundizando en las distintas situaciones y momentos en el proceso de *subjetivación*, y explorar las posibles aplicaciones didácticas de sus resultados, que se concreten en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el aula de ELE.

Bibliografía

- Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2019). "Análisis de expresiones escritas de dos estudiantes extranjeros en la UNNE: la constitución del sujeto en el discurso académico en ELE". Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, San Martín, Argentina.
- Cenoz Irigui, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa". En: Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (Directores) *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp 449-464). Madrid: SGEL.
- Camblong, A. M., Alarcón, R. y DiMódica, R. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas: EDUNAM.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2018). "La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua". Ponencia presentada en III reunión anual de la Cátedra Libre Ferdinand de Saussure, Rosario, Argentina. Recuperado de: [<https://bit.ly/2YH2lo4>].
- Escandón, A. (2005). "La resistencia al aprendizaje (de lenguas extranjeras) de los estudiantes japoneses del tercer ciclo: una subjetividad objetivable". En: *Hispanica*, (49), pp. 15-29. Recuperado de: [<https://bit.ly/2YTcU8n>].
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lacan, J. (1964). *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: [<https://bit.ly/35E0xkN>]
- Lemos, C. de (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". *Letras de Hoje*, 30 (4), pp. 9-28. Recuperado de: [<https://bit.ly/31xCZMv>].
- (2000a). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". En: *Culture & Psychology*, 6 (2), pp. 169-182. Recuperado de: [<https://bit.ly/3idkUcv>].
- (2000b) "Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação". En: *Interações*, 5 (10), pp. 53-72. Recuperado de: [<https://bit.ly/2G9RP37>].
- (2002). "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação". En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (42), pp. 41-69. Recuperado de: [<https://bit.ly/2BNANoX>].

- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Wingeyer, H., Bruzzo, M. y Angelina, A. (2019) “Expresiones escritas de estudiantes extranjeros de la UNNE. El proceso de constitución en sujeto del discurso académico”. En: Barroso, S. y Dandrea, F. (Comps.) *Actas X Coloquio CELU* (pp. 101-114). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Wingeyer, H. y Bruzzo, M. (2019) “La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas”. En: *Itinerarios Educativos*, (12), pp. 35-50. Recuperado de: [<https://bit.ly/38oQKg6>].