



Aplicaciones del *interaccionismo estructural* en español L2/E: los roles del profesor y del alumno

Applications of Structural Interactionism in Spanish FL: The Teacher's and the Learner's Roles

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.016>

María Virginia Bruzzo

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1437-5677>

Hugo Roberto Wingeier

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
hugowingeier@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2806-8552>

Resumen

Presentamos los resultados de una investigación sobre la adquisición del español como lengua segunda y extranjera (ELSE), cuyo objetivo es desarrollar un modelo teórico que describa los fenómenos lingüístico-discursivos para su aplicación en el aula, tomando como base el *interaccionismo estructural* (Lemos, 2000, 2002), teoría sobre adquisición del lenguaje. Específicamente, nos centraremos aquí en el análisis de los roles del profesor y del estudiante. El marco teórico plantea que la adquisición implica la *captura* del niño por el lenguaje, ya que se constituye como sujeto a través de él, en el proceso de *subjetivación*. Entonces, en este estudio longitudinal, exploratorio y cualitativo, analizamos según la línea francesa-brasileña del *análisis del discurso* (Desinano, 2009), un corpus oral y otro escrito, conformados por grabaciones y redacciones, tomados de cinco grupos-clase de ELSE de 18 estudiantes adultos en total. Los resultados señalan que los estudiantes

son *capturados* por el español; proceso consistente en tres posiciones estructurales no superables, con un polo dominante. En la primera, el polo es el *Otro*: retornan en el *habla* fragmentos del *habla* del *Otro* (profesor, compañeros); en la segunda, es la *lengua*: emergen *estructuras latentes* de la lengua; y en la tercera, es el *sujeto*: el alumno se vuelve consciente de su *habla*, se *escucha* y se corrige. Asimismo, los roles del profesor son *tesoro de significantes, intérprete y posibilitador*; mientras que, los del alumno son *corps pulsionel e intérprete* de sus compañeros, sujeto en el *juego simbólico* y sujeto *consciente* de su *habla* (Bruzzi, 2022).

Palabras clave: adquisición de L2/E, interaccionismo estructural, enseñanza de español L2/E, rol del profesor, rol del alumno

Abstract

We present the results of a research on the acquisition of Spanish as a second and foreign language (SFL), which aims to develop a theoretical model that describes the linguistic-discursive phenomena, for its application in the classroom, based on *structural interactionism* (Lemos, 2000, 2002), a theory on language acquisition. Specifically, we will focus here on the analysis of the roles of the teacher and the learner. The theoretical framework posits that acquisition implies that the child is *captured* by the language, becoming a subject through it, in the process of *subjectivation*. Thus, in this longitudinal, exploratory and qualitative study, we analysed, according to the French-Brazilian line of *discourse analysis* (Desinano, 2009), oral and written corpora, made of recordings and essays, taken from five SFL class-groups of 18 adult learners in total. The results indicate that learners are captured by Spanish; a process consisting of three structural positions that cannot be overcomed, but with a dominant pole. In the first, the pole is the *Other*: fragments of the *Other's speech* (teacher, peers) return in the *speech*; in the second, it is the *language: latent structures* of the language emerge; and in the third, it is the *subject*: the learner becomes aware of his or her speech, *listens* to and corrects themselves. Likewise, the teacher's roles are *signifiers treasury, interpreter and enabler*; while the learner's are, *corps pulsionel* and *interpreter* of their classmates, subject in the *symbolic game*; and subject conscious of their *parole* (Bruzzi, 2022).

Keywords: FL acquisition, structural interactionism, Spanish FL language teaching, teacher's role, learner's role

Introducción

En este trabajo presentamos una parte de los resultados de una investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (L2), que actualmente se encuentra en su última etapa¹, más específicamente, analizamos los roles del profesor y del alumno. El objetivo de esta investigación es la elaboración de un modelo teórico, enmarcado en el *interaccionismo estructural*, desarrollado para analizar los fenómenos de adquisición de una lengua segunda y extranjera, sobre la base de los estudios de Claudia de Lemos (2000a, 2000b y 2002), quien ha desarrollado una teoría de adquisición del lenguaje en niños. Entonces, sobre la base de la descripción de los fenómenos lingüístico-discursivos en la adquisición del español como lengua segunda o extranjera (ELSE), esperamos que el modelo sirva para su aplicación en el aula de enseñanza del ELSE. El estudio surgió de la necesidad de desarrollar esta área cuando la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) pasó a formar parte del Consorcio ELSE para ser sede de los exámenes CELU (Certificado de Español Lengua y Uso).

De esta manera, nuestra investigación partió del planteo de revisar ciertas concepciones ampliamente difundidas en el campo de la adquisición y la enseñanza de L2, referidos a qué entendemos por lengua y adquisición. En el paradigma *mentalista* (Corredor, 1999) encontramos las teorías *cognitivistas* —imperantes en la enseñanza de lenguas— que consideran que la adquisición es una asimilación de datos (García García, 2007), por tanto, la lengua es considerada un objeto e instrumento que se aprende a dominar (Desinano, 2009). El *error* es categorizado según sea de *competencia*, sistematizables y que señalan el conocimiento de la lengua, y de *actuación*, asistemáticos y que no señalan el conocimiento de la lengua. Como consecuencia, el *error* es concebido según señale o no una falta en la competencia de la lengua, es decir, en el procesamiento de las reglas gramaticales (Alba Quiñones, 2009). En nuestro planteo,

¹ La primera etapa (periodo 2019-2022) de esta investigación se desarrolló en el marco de una beca de Iniciación otorgada por la SGCyT (res. 986/18 CS.). La segunda etapa (periodo 2022-2024), se enmarca en una beca de Finalización de Doctorado de CONICET (res. 2021-2352-APN-DIR#CONICET).

perteneciente al *giro lingüístico* (Corredor, 1999), sin embargo, argumentamos que la adquisición del lenguaje es condición para la constitución del sujeto y el conocimiento (Bruzzo y Wingeier, 2020a). El lenguaje precede y determina al sujeto, por tanto, en la adquisición del lenguaje, el niño es *capturado* por el lenguaje, y se constituye como *sujeto* a través de él, es decir, se produce la *subjetivación*. Por tanto, como sujetos constituidos por el lenguaje, los sujetos hablantes adultos están en constante tensión con este (Desinano, 2018), y en determinadas situaciones, como en la adquisición de una lengua segunda o extranjera, es muy probable que pasen por las mismas etapas de la adquisición que Lemos (2000a, 2000b y 2002) ha observado en los niños. Este es el planteo que fundamenta nuestro trabajo.

Esta investigación, entonces, se inició con el seguimiento de estudiantes del ELSE durante el proceso de adquisición del español. En las primeras etapas, nos centramos en describir este proceso, entendido, acorde con nuestro marco teórico, como *captura* (Wingeier y Bruzzo, 2019). De esta manera, precisamos inicialmente, las posiciones que toma el alumno en relación a la lengua en ese proceso (Bruzzo y Wingeier, 2020a y 2020b; Bruzzo, 2020). Luego, profundizamos en estas posiciones y establecimos distintos momentos y situaciones que las constituyen. Finalmente, en esta etapa final analizamos, a partir de los resultados obtenidos hasta el momento, los posibles impactos que tendría el *interaccionismo estructural* en el aula, a través de la revisión de ciertos conceptos centrales para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras como ser los de *error*, *interlengua* (Bruzzo y Wingeier, 2023) y lo que presentamos en este artículo: los roles del profesor y los roles del alumno (Bruzzo, 2022).

Marco teórico

A partir de la consideración de que las teorías *constructivistas*, que se vinculan con el *cognitivismo*, no describen cómo la *interacción* puede modificar y ampliar los recursos iniciales del niño, Claudia de Lemos (1986) recurrió a la lingüística saussureana y al psicoanálisis lacaniano para

proponer una nueva teoría. Para eso, Lemos (2000a, 2000b y 2002) investigó la adquisición del lenguaje en cinco niños desde el primer año de edad hasta los cinco. Así, planteó que la adquisición es un proceso en el que el *infans* es *capturado* por el lenguaje, mediante el *habla* —*instancias* de la lengua— de la madre-cuidador. Este proceso se entiende como la *subjetivación* del *infans* por el lenguaje, que lo simboliza y significa; el niño se hace *sujeto* en y por el lenguaje para funcionar en él. De este modo, se entiende el proceso de adquisición como una subjetividad en continua relación con el lenguaje que lo simboliza, en vez de culminar en el conocimiento omnipoente de la lengua. Este proceso está compuesto por tres posiciones estructurales, no superables, con sus respectivos polos dominantes; en otros términos, rasgos de una posición persisten en las siguientes. En la primera, el polo es el *Otro*: retornan en el habla del niño *fragmentos* del *habla* de la madre-cuidador; en la segunda, es la *lengua*: emergen *estructuras latentes* de la lengua, con fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos; y en la tercera, es el *sujeto*: el niño se vuelve consciente de su habla, se *escucha* y se corrige (Lemos, 2000a, 2000b y 2002).

Luego, Norma Desinano (2009) recurre a este marco para explicar los fenómenos lingüístico-discursivos —errores, lagunas, lapsus, hárax, etc.— que los estudiantes universitarios producen en sus escritos en las instancias iniciales en las que se enfrentan a los discursos científico-académicos. Considera que el estudiante universitario, como el *infans*, pasa por un proceso de *subjetivación* en el que es *capturado* por el discurso académico. A su vez, siguiendo con sus investigaciones, llega a la conclusión parcial de que el *sujeto* establece con el lenguaje relaciones propias del proceso de *captura* durante toda su vida (Desinano, 2009, 2018).

Justamente, tomando en consideración esta última hipótesis de Desinano, en nuestra propuesta partimos de la idea de que el estudiante de ELSE pasa por un proceso de *captura* que implica una *subjetivación* en español (Bruzzo y Wingeier, 2020a, 2020b y Bruzzo, 2020, 2022). Es por esta razón que tomamos las categorías de análisis del *interaccionismo estructural*, valiéndonos de la metodología del *análisis del discurso de la línea francesa*.

brasileña para intentar describir los fenómenos de la adquisición del ELSE, para probar la factibilidad de la propuesta como herramienta descriptiva del fenómeno de la adquisición en lenguas segundas y extranjeras.

Finalmente, en pos de la unidad de la presente publicación, observamos que en el apartado correspondiente a la presentación de los resultados con su correspondiente discusión daremos mayores precisiones respecto de la composición de cada una de las posiciones estructurales, en directa relación con lo observado en nuestro trabajo de campo.

Materiales y métodos

Nuestro estudio, enmarcado en el área de la adquisición del ELSE, es longitudinal, exploratorio y cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Los sujetos observados, de distintas procedencias y por ende de diferentes lenguas maternas, fueron estudiantes de intercambio universitario y nivel medio, que tomaron clases, presenciales y virtuales, en cinco cursos dictados entre 2019 y 2023. En total, se trata de 18 sujetos en estudios. A su vez, aclaramos que el dictado de las clases estuvieron a cargo de dos profesores, que en las transcripciones aparecen nombrados como V(p) y H(p):

- (a) Curso 1: J (26 años) y K (24 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, estudiantes de intercambio por ESCALA Estudiantil en la Facultad de Humanidades, UNNE, Resistencia, en 2019 y principios de 2020. Durante este último año las clases fueron virtuales;
- (b) Curso 2: N (16-17 años), danés, hablante nativo de danés y bilingüe en inglés; E (17-18 años), belga, bilingüe simultáneo francés-portugués; y T (17-18 años), francés, hablante nativo del francés, estudiantes de intercambio en el nivel medio, en la ciudad de Corrientes entre 2019 y 2020;
- (c) Curso 3: M (22 años) y R (22 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, estudiantes de intercambio por AUGM Digital

en la Facultad de Humanidades, UNNE, en 2021. Las clases fueron enteramente virtuales;

- (d) Curso 4: I (22 años), S (22 años), A (24 años), C (23 años), F (27 años) y D (27 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, de intercambio universitario con el programa ESCALA Estudiantil, en 2022 y;
- (e) Curso 5: F (50 años), K (55 años), E (23 años), G (24 años) y ME (23 años), brasileños, hablantes nativos del portugués, de intercambio de grado y posgrado; y M (17 años), neerlandés, hablante nativo del idioma homónimo, alumno de nivel medio de intercambio en Resistencia, en 2023.

Las interacciones en clase fueron observadas por la docente-investigadora, grabadas y registradas en un cuaderno de campo. De la transcripción de las grabaciones, se elaboró luego un corpus oral de aproximadamente 5600 minutos. Para la desgrabación, recurrimos al sistema de transcripción utilizado por la cátedra de Lingüística II de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad Nacional del Rosario (ver Baez, 2000), utilizado en otros trabajos en el marco del *interaccionismo estructural* (Arbusti, 2014). Asimismo, se recogieron producciones escritas, que conformaron un corpus de más de 70 textos.

La metodología utilizada sobre el corpus fue el análisis del discurso de la línea francesa-brasileña del *interaccionismo estructural*. Las categorías centrales tomados como punto de partida para el análisis de los fenómenos lingüístico-discursivos fueron *fragmentariedad* (Lemos, 2000a, 2000b y 2002 Desinano, 2009), *estructuras latentes* (Lemos, 2000a, 2000b y 2002) y *cadenas latentes* (Desinano, 2009), *escucha y reformulación* (Lemos, 2000 y 2002, Desinano, 2009).

Resultados y discusión

A continuación, presentamos las tres posiciones estructurales correspondientes al proceso de adquisición de la L2, basadas en la

propuesta *interaccionista* (Lemos, 2002, Desinano, 2009). Presentamos, además, en cada caso, los roles del profesor y del alumno en la interacción.

1. Primera posición

El habla del *Otro* es el polo dominante en la primera posición en la que retornan en el habla del estudiante fragmentos del habla del *Otro* — docente o compañeros —, efecto denominado procesos metonímicos (Lemos, 2002). Además, emergen entre los fragmentos en español, fragmentos de lenguas en las que ya fueron capturados (L1 u otras L2). La fragmentación se da en todos los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, y corresponde, en esta posición, a lo que en el *cognitivismo* se concibe como *error*. Igualmente, son el docente y determinados compañeros los que asumen el rol de intérprete que “restricting the indetermination” [restringe las indeterminaciones] (Lemos, 2000a, p. 171) del discurso del alumno, entendido como *corps pulsionel*. El *Otro*, *intérprete*, reconstruye los fragmentos y devuelve el *significante* para que el estudiante pueda reconocerlos como propios y avanzar en la interacción. En otras palabras, se estimula la alienación al ser el sujeto simbolizado por esta interpretación (Desinano, 2009) en el lenguaje. En definitiva, la interpretación del *Otro* y su reconocimiento por parte del alumno son instancias cruciales para la definición del proceso de *subjetivación* (Bruzzo, 2020). Por tanto, observamos que el estudiante le asigna al docente el rol de *tesoro de significantes* (Lemos, 2002), en quien deposita el deseo del aprendizaje de la lengua (Bruzzo, 2022b).

Para ver más claramente estas cuestiones, presentamos algunos casos. Las tres situaciones preliminares pertenecen al momento inicial de la primera posición, que se corresponden con situaciones de mayor fragmentariedad, por tratarse de los primeros contactos de los sujetos con el español como lengua extranjera. Las siguientes situaciones corresponden al segundo momento de la primera posición, en la que observamos estructuras más complejas.

1.1. Primer momento

En el extracto (1) de clase del Grupo 2 que presentamos a continuación, observamos el desarrollo de una actividad comunicativa —fechada en octubre de 2019— en el que participan N y E, con la supervisión de la profesora que solo interviene cuando lo considera estrictamente necesario. A partir de las nociones específicas sobre países y nacionalidades, se trabaja con los contenidos gramaticales asociados a estos temas: verbos *ser*, *estar*, *tener* y *hablar*. El extracto corresponde al momento en que, mediante un juego de cartas en pareja, los alumnos descubren, formulando preguntas, el país de la carta de la compañera.

N: es muy es muuu **famoso**²

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 sé 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 Pánama

N: sí

N. (2019, octubre 12). [Extracto 1]. Comunicación personal.

En otros trabajos (Bruzzo y Wingeier, 2020a, 2020b; Bruzzo, 2022), se tomó en consideración que la profesora restringe las indeterminaciones del discurso de N: precisa la pronunciación de la palabra “famoso” y, luego, con la intervención de E, reconstruyen la frase “es famoso por la plata”. Las pistas que da N giran en torno de la idea de “paraíso fiscal” —como equivalente a “lavado de dinero” (Bruzzo y Wingeier, 2020b, p. 12)—.

² Marcamos en negrita los significantes o cadenas de significantes que muestran las relaciones que el estudiante establece con el español.

Finalmente, después de que E dijera de qué país se trata, N sintió la necesidad de reforzar en inglés las mismas ideas:

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.]

N. (2019, octubre 12). [Extracto 2]. Comunicación personal.

Observamos en este ejemplo, extracto (3), del Grupo 3, cómo empiezan a emerger fragmentos del español en el discurso de R. Es preciso aclarar que este discurso es atípico en la primera posición por su ritmo sostenido, sin vacilaciones, consideramos que se debe a la proximidad entre el español y la lengua materna de estos alumnos, el portugués. Tengamos en cuenta además que R y M no estaban en inmersión, sino que su intercambio se daba de manera virtual, lo que les permitía, igualmente, estar expuestas a la lengua española gracias a aproximadamente 20 horas semanales de clases.

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 dicho 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

R. (2021, mayo 06). [Extracto 3]. Comunicación personal.

Nos encontramos en este caso con un discurso continuo, es decir, sin pausas, que es fragmentado por la variación entre el español —destacado en negrita— y el portugués. Al mismo tiempo, cuando la comprensión no se hacía posible M traducía los pedidos de la profesora al portugués. Otra vez, se hace presente la L1 (o de la L2 en los ejemplos de N en los casos analizados) que hace de puente entre el sujeto y la lengua española para la interpretación; de todos modos, el intercambio se ve interrumpido por no recordar R lo que había dicho.

El fragmento que analizaremos a continuación, extracto (4), fue tomado de la segunda clase del curso en el que estuvieron todos los estudiantes presentes. D, F, S y A no habían estado en la primera clase, y al inicio de esta, se presentaron cada uno. El fragmento, entonces, corresponde al momento de presentación de D.

- D: em em mi nombre es D
- V(p): ajá
- D: soy de Minas Gerais ++
- V(p): ujum
- D: ++ **tambem em estudo** diseño gráfico
- V(p): ujum
- D: y tengo 30 años
- V(p): ujum
- D: am estou em Brasil **estou diseño** ee es diseño no es gráfico
- V(p): ajá
- D: mas estudiamos eee com **amplitude** (?)
- V(p): ajá
- D: sí (?)
- V(p): **amplitud** sí sí
- D: diseño de productos tambem
- V(p): ujum
- D: yyy a la Argentina mi mi incanta mucho pela cultura local u ee tem muita diversidade cultural
- V(p): ujum
- D: yyy muchas tambem eee **achis** (?)
- V(p): cómo (?)
- D: **archis** eem

V(p): **arte** (?)

D: **arte sí**

V(p): sí ujum

D. (2022, agosto 19). [Extracto 4]. Comunicación personal.

Podemos observar aquí cómo en el discurso de D no solamente emergen fragmentos de estructuras de español, sino que también hay interrupciones continuas provocadas por hesitaciones marcadas por pausas sonoras (“eee” “em”) y alargamiento de vocales de lexemas (“yy”) y la repetición (“mi mi”) (Machuca Ayuso y Ríos Mestre, 2016). Al mismo tiempo, solo observamos en este caso un momento de interacción en la que la docente toma el rol del *Otro*, que restringe las indeterminaciones del discurso del alumno de forma directa. Situación que se da cuando la docente no entiende que el alumno está hablando del arte en Argentina:

D: yyy muchas tambem eee achis (?)

V(p): cómo (?)

D: archis eem

V(p): arte (?)

D: arte sí

V(p): sí ujum

D. (2022, agosto 19). [Extracto 4]. Comunicación personal.

Otro momento similar a este que acabamos de presentar, aunque dado de forma indirecta, ocurre cuando el alumno recurre a una palabra en su lengua materna, el portugués, “amplitude”, con vacilaciones señaladas por la entonación ascendente de interrogación, y la respuesta de la docente asintiendo y dando el equivalente en español, “amplitud”.

A diferencia de otros casos, aquí hubo muy pocas correcciones debido a que la actividad se centra exclusivamente en la comunicación, por lo que la docente opta por señalar errores solo cuando los mismos causan problemas de intercomprensión.

1.2. Segundo momento

Por su parte, los siguientes dos fragmentos, extractos (5) y (6) corresponden al segundo momento de la primera posición, caracterizada

por una “maior extensão e complexidade dos fragmentos que migram” [mayor extensión y complejidad de los fragmentos que migran] (Lemos, 2002, p. 58) del *Otro* al estudiante. Observamos también, en la interacción, la relación, por parte del alumno, de los significantes con significados establecidos internamente en el discurso.

En este ejemplo, tomado de una parte de la grabación de una clase, sobre hábitos del pasado con el uso del pretérito imperfecto, de diciembre de 2020 en el Curso 2, T y la profesora le recuerdan a N el significado del verbo *soler*:

- 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 semanaa / **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 sa lir** 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—

N. (2019, diciembre 16). [Extracto 5]. Comunicación personal

Este es un buen ejemplo del segundo momento, por la presencia comparativa de estructuras más complejas. Por otro lado, N reconoció situaciones de otros momentos en las interacciones de T (Bruzzo y Wingeier, 2020a y 2020b), lo que contribuyó a asociar significantes con significados de su propio discurso. Además, es significativa la activación de construcciones metonímicas en el discurso de N (Bruzzo y Wingeier, 2020a y 2020b): 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 Wingeier, 2020b).

El extracto (6) corresponde a una clase del grupo 5, en el que se estaban revisando las anotaciones que habían hecho sobre una ejercitación oral vinculada a actividades de ocio. En el intercambio oral, compartieron entre los compañeros qué actividades generalmente realizaban. A pedido de los mismos alumnos, se revisaron las anotaciones que hicieron para compartir sus ideas. En esta interacción F comentaba sus anotaciones con la profesora y sus compañeros, en las que aparecía el uso del verbo “gustar” dado en clase. Como veremos, en el intercambio no solo la V(p) sino también su compañera E ayudan en la corrección de sus enunciados, es decir, que toman el *rol de intérpretes*. Es interesante notar cómo al final del intercambio F toma conocimiento de lo indicado por E y la docente, y reconoce que la estructura del portugués estaba presente en sus enunciados cuando señala “es hábito”, es decir, que la estructura del verbo “gustar” en portugués es la que prevalecía en su discurso, dado que es su lengua materna arraigada en su inconsciente.

V(p): viste que acá dice a mí a ti a él a nosotros (?) / + + +

F: / + porque es esa tipo / a mí me gusta leer

V(p): leer con doble e le er

F: es verdad / a E le gusta dormir

E: sí

F: a nosotros **nos gusta a estudiar** [en el cuaderno tenía escrito “gustan”]

V(p): **nos gusta (!) estudiar**

F: / **nos gusta**

V(p): **nos gusta estudiar**

F: a (!) sin la a

V(p): sin la a y sin la n viste así como **me gusta leer(!) nos gusta estudiar**

E: es porque **la conjunción del plural se resulta con lo que tú gustas ±**

V(p): cláro entonces esta n no iría

E: + +

F: es con n (?)

V(p): sin n

F: ah (!) sí es verdad mm mm

V(p): ahora sí (?)

F: ah sí sí no no es *hábito* (!) —risas—

F. (2023, abril 10). [Extracto 6]. Comunicación personal

En suma, en este caso, notamos también cómo la docente y la alumna toman el *rol de intérpretes*. Especialmente, señalamos la función de la compañera que interviene en la interacción tomando este rol.

2. Segunda posición

En la segunda posición, en la que el estudiante construye sus enunciados por *similitud*, el polo dominante es la *lengua*. Emergen en su habla *estructuras latentes* del español —las regularidades de la lengua—. Esto se conoce como *procesos metafóricos* (Lemos, 2002). Observamos que hay una fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos. Por eso, justamente lo que caracteriza a esta posición es el *error*, entendido no como un problema de procesamiento de la lengua sino como un *efecto de su captura* (Bruzzo, 2022). En este caso, la interacción sucede principalmente dentro de la relación entre el estudiante y la *lengua*, por tanto, emerge el *juego simbólico monológico* (Bruzzo, 2022). De este modo, el *Otro*, aunque sigue tomando el rol de *intérprete* que restringe las indeterminaciones y señala la *diferencia* (Bruzzo, 2020), en esta posición tiene menor impacto en el alumno, quien se vuelve impermeable a las correcciones. De esta manera, el *Otro*, docente, puede tomar el rol de *posibilitador* de instancias en las que se pueda dar el mencionado *juego simbólico*.

El siguiente extracto (7) lo tomamos de una clase del Grupo 3. En él notamos la emergencia en el habla del alumno de estructuras del español en un proceso que Lemos describe como “esse voltar-se da lingua sobre si mesma” [ese volver de la lengua sobre sí misma] (2000b, p. 66). En este diálogo, sobre tópicos o estereotipos de los brasileros, el profesor, H(p), le pregunta a R sobre características de los brasileros según la región de que se trate, pero R insiste con el tópico de que todos los brasileros son “animados”, entonces el profesor reformula lo que intenta averiguar para ser comprendido por R.

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 tenemos mucha 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 creceren 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 más no son más **traballadoras** pero ++

H(p): más **trabajadoras** eh (?)

R: pero más capitalistas dicemos —risas—

H(p): ajá ajá

R. (2020, junio 9). [Extracto 7]. Comunicación personal

Pensamos que el alumno no respondió a la pregunta del docente no por una “falta de conocimiento” del español que lo lleva a no comprender el

enunciado, sino más bien por estar en la segunda posición, que se caracteriza por el hecho de que el sujeto construye un discurso en el que la lengua se vuelve sobre sí misma y, por tanto, subvierte el discurso (Lemos, 2000b) del profesor. En este sentido, podemos ver el *juego simbólico* del que hablábamos al inicio. En otras palabras, el alumno construye su discurso sobre sí mismo, volviendo sobre su mismo discurso, dejando a un lado la intervención del *Otro-docente* (Bruzzo, 2022). La relación es entre el sujeto y la lengua, y no con el habla del *Otro*. El docente, como vemos, interviene en varias ocasiones para encauzar el discurso del estudiante hacia lo solicitado.

Para finalizar, se observa en este ejemplo la fluctuación inconsciente de formas en un discurso que se construye sobre sí mismo, casi sin vacilaciones, en comparación con el del profesor que se reformula una y otra vez para explicarle a R lo que le está preguntando.

En el siguiente ejemplo, el extracto (8), analizamos una situación en la que se realizaba la revisión de un borrador manuscrito de N de una actividad de expresión escrita, que luego se presentaba en versión digital, correspondiente a una clase del 28 de marzo de 2020. En las figuras 1 y 2 reproducimos las dos versiones del fragmento del que hablan N y la profesora, con el fin de mostrar cómo la alumna es impermeable a la corrección que veremos en la interacción.

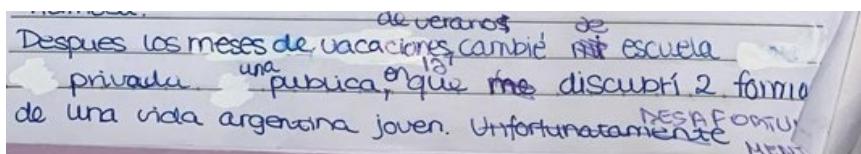


Figura 1. Producción escrita de N. Borrador. Curso 2.

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

Figura 2. Producción escrita de N. Versión final. Curso 2.

Presentamos aquí la interacción en la que se realiza la revisión de las correcciones de la versión final.

N: glaciars glaciares (?)

V(p): glaciares 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

N. (2020, marzo 28). [Extracto 8]. Comunicación personal

La alternancia de formas del verbo "descubrir", sin ser advertida por N, es lo que hace que este ejemplo sea representativo de la segunda posición: "descubrí", en el borrador; "descobri", en la versión final; "descobrí" y "descubrí" en la oralidad. La alumna no nota la diferencia fonética, sino que se fija solo en la marca de acentuación.

Se puede observar en el extracto (9) en el que participan la profesora V(p) J y K, el control de una actividad gramatical de contraste de pasados. Se trata de una clara situación de emergencia de estructuras latentes sin conciencia de error, que se ve reflejada en el propio discurso de las estudiantes que indican "existe eso (?)", "no pensaba que era correcto", "pero bastante intuitivo", "pero ni sé porqué", lo que va en concordancia con la idea de que la adquisición se diera por "osmosis" [sic], según sus propias palabras (Bruzzo, 2020).

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

V(p): teníamos

J: Sí

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

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

J: no no pensaba que era correcto

[...]

V(p): bien (!) bastante bien

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

—risas—

++

K: por **osmosis**

—risas—

K. (2019, octubre 29). [Extracto 9]. Comunicación personal

En suma, vemos la *emergencia de estructuras latentes* sin que ello signifique una conciencia de cómo se utiliza. El sujeto usa la lengua sin saber sobre la lengua.

3. Tercera posición

En la tercera posición, el polo dominante es el *sujeto*, quien construye sus enunciados, consciente de la diferencia entre su *habla* y la del *Otro*, debido a la *escucha*, que le permite corregirse. Podríamos decir que, la *escucha*

facilita superar los *efectos de captura*. Lo que se observa es que el *sujeto* se desdobra, en términos de Freud, entre el que habla y el que escucha (Lemos, 2002), más que en un monitoreo consciente y constante (Krashen, 1982). En la *interacción*, el desconcierto, los cuestionamientos o preguntas del *Otro* sobre el discurso del estudiante lleva a estimular en este el *extrañamiento* ante su propio discurso, es decir, a *escucharse*, hasta llegar a situaciones de *escucha* sin intervención del *Otro* (Bruzzo, 2020, 2022). De esta manera, el docente puede tomar el rol de, una vez más, *posibilitador*, esta vez, de situaciones en las que la *escucha* puede suceder.

Se observan en estos fragmentos de clases ejemplos de extrañamiento del *Otro* sobre el discurso del sujeto. Estos diálogos, pertenecientes al extracto (10), en los que se consideran las respuestas de J, se registraron durante la revisión sobre léxico relacionado con aspectos positivos y negativos del cuidado del 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
 J. (2019, noviembre 11). [Extracto 10]. Comunicación personal

Pensamos en este caso, que la alumna se vio *arrastrada* por el devenir de su discurso (Desinano, 2009) lo que hizo emerger el portugués, que conviene recordar que permanece latente en el inconsciente. La alumna reconoció que la docente ante el cuestionamiento sobre su discurso, se refería a papel reciclado y a ONG, que lo pronunció “españolizando”, [onge], la palabra siguiendo la forma de pronunciación en portugués de dicha palabra, [ongi]. Por su parte, en el extracto (11), vemos cómo K advierte la posibilidad de que en español, que tiende a pronunciar cada letra de las siglas, se pronuncie O-N-G. Esto pareciera ser una escucha del discurso del otro pero que concierne a su propia habla (Bruzzo, 2022):

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

J: ah —risas— ONG

K. (2019, noviembre 11). [Extracto 11]. Comunicación personal

A continuación, nos encontramos aquí con otro caso en el que la corrección se da de manera conjunta entre la alumna y la profesora sobre una producción escrita de N. En la figura 3 reproducimos el fragmento del texto en cuestión.

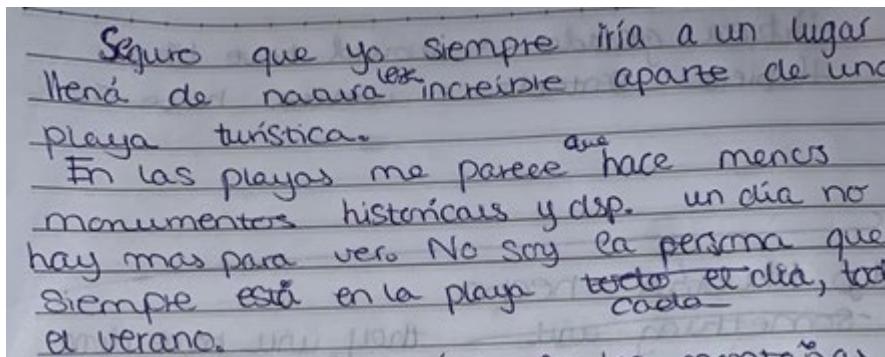


Figura 3. Fragmento de producción escrita de N. 04052020. Grupo 2

La profesora tomaba notas de los errores de la producción de N durante su lectura en voz alta y, luego, en determinado momento se refirió a la estructura “hace menos monumentos históricos”:

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

N. (2020, mayo 4). [Extracto 12]. Comunicación personal

Este es un ejemplo, extracto (12), en el que se registra el extrañamiento y la escucha de N (Bruzzo y Wingeier, 2020a y 2020b; Bruzzo, 2020). Se observa que “el sujeto que habla y el que escucha son dos distintos” (Bruzzo, 2020, p. 14), porque (N) “reconoció la diferencia entre la expresión sustituida y la que la sustituyó, frente a las similitudes entre ellas” (Bruzzo, 2020, p. 15). El desdoblamiento del sujeto es necesario para poder escucharse y reformularse, y es característico de la tercera posición. El fenómeno es denominado “avesso do processo metafórico” [efecto contrario a los procesos metafóricos] (Lemos, 2002, p. 62).

Por otra parte, observamos en el siguiente extracto (13), el uso de estructuras del modo subjuntivo mediante una actividad virtual de juego de mesa con cartas sobre inteligencia emocional. Este fragmento remite al siguiente interrogante: *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 grammatical 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

N. (2020, mayo 4). [Extracto 13]. Comunicación personal

Lo importante de este ejemplo es que nos permite observar la escucha en acción, tanto ante la pregunta si “tiene sentido eso (?)” y, luego, cuando N reformula su discurso con las estructuras del subjuntivo, reemplazando “proteger mis piernas” por “hubiera protegido mis piernas” (Bruzzo, 2020)³.

Conclusión

A modo de cierre, podemos señalar que hemos cumplido con nuestro objetivo de revisar los roles del profesor y del alumno desde la perspectiva

³ 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.

del interaccionismo estructural. Además, hemos mostrado los resultados de la investigación en la que se enmarca este trabajo cuyo objetivo es la propuesta de un modelo teórico para la descripción y el análisis de los fenómenos lingüístico-discursivos que se manifiestan en el proceso de adquisición en ELSE, sobre la base del examen de las concepciones de lengua y adquisición, asentadas en el campo de la adquisición y la enseñanza de ELSE, a partir de esta perspectiva diferente. De este modo, consideramos que son los primeros pasos en la búsqueda de aplicaciones al aula de ELSE de la mencionada teoría del interaccionismo estructural.

Para sintetizar, hemos encontrado que el profesor puede ser *tesoro de significantes, intérprete y posibilitador*; mientras que el alumno puede ser *corps pulsionel e intérprete* de sus compañeros, entrar en el *juego simbólico* y, finalmente, ser *sujeto consciente* de su habla (Bruzzo, 2022). Asimismo, en otro orden de cuestiones, cabe señalar que observamos que la L1 y otras L2, en las que ya fueron capturados los alumnos, están presentes constantemente en todo el proceso de *subjetivación*. Notamos también que el sujeto que adquiere el español como lengua segunda o extranjera está en constante tensión con el lenguaje (Desinano, 2018) en general, lo que incluye todas las lenguas que *habla*.

Por último, tomando en cuenta que estos roles son indispensables en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, nos parece indicado señalar que el docente tiene que ser un observador activo del proceso de adquisición de sus alumnos en las clases de español; para poder, sobre la base de toda la información recogida, facilitar distintas situaciones que habiliten la emergencia de esos roles que se han planteado a lo largo de todo este trabajo.

Referencias bibliográficas

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrja de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16. <https://revistas.nebrja.com/revista-linguistica/article/view/103/76>

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 Hipermédial UNR.
<https://rephip.unr.edu.ar/items/0920e88e-f816-4c4b-9cb2-4537c7ac25b1>

Báez, M. (2000). *Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: nuevas perspectivas acerca del lenguaje oral.* [Trabajo Final de Seminario La pragmática comunicativa: análisis de textos conversacionales. Manuscrito no publicado].

Bruzzo, M. V. (2020). La adquisición del español L2/E como proceso de *subjetivación*. Una propuesta desde el *interaccionismo estructural*. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (15), 2-18.

<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/clt/article/view/4703/4459>

Bruzzo, M. V. (2022). *Los roles del profesor y del alumno en el aula reconsiderados a partir del interaccionismo estructural.* [Tesis de Maestría, Universitat Rovira i Virgili]. Repositori URV.

Bruzzo, M. V. y Wingeier, H. R. (2020a). La adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación: una cuestión de captura. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Realize.

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72692>.

Bruzzo, M. V. (2020b) Adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación. Estudio de caso. *Contextos*, (47), 1-27.

<http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1575>.

Bruzzo, M. V. (2023). Revisión del concepto de interlengua en el marco del interaccionismo estructural. Un estudio de la adquisición de ELSE como proceso de captura. *De Letra em Letra*, 10(1), 31-48.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/235684/CONICET_Digital_Nro.0596fdfe-c7bd-4835-b8f4-f1c0ead58bdb_c.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Corredor, C. (1999). *Filosofía del lenguaje. Una aproximación a las teorías del significado del siglo XX*. Visor.

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

Desinano, N. (10-13 de diciembre de 2018). *La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua*. [Ponencia] 21º InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. <http://hdl.handle.net/2133/14395>.

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). Universidad de La Rioja.

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

Krashen, S. ([1982] 2009) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

Lemos, C. de (1986). Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA*, 2(2), 231-248.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>

Lemos, C. de (2000a). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, 6(2), 169-182.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067x0062006>

Lemos, C. de (2000b). Desenvolvimento da linaguagem e processo de subjetivação. *Interações*, 5 (10), 53-72. <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>

Lemos, C. de (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (42), 41-69.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>

Wingeier, H. R. y Bruzzo, M. V. (2019). La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. *Itinerarios Educativos*, (12), 35-50.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/8822>

Notas biográficas

María Virginia Bruzzo

Es Licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (URV) y doctoranda en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y becaria de Finalización de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente es Auxiliar Docente de 1º en la asignatura Taller de Comprensión y Producción de Textos en la UNNE, e integrante de grupos de investigación. Sus intereses giran en torno a la adquisición del español como lengua extranjera y del discurso académico.

Hugo Roberto Wingeier

Es Doctor por el Programa de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alcalá de Henares, Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, por la misma universidad, Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Es Titular de la asignatura Taller de Comprensión y Producción de Textos y de Historia del Español en la UNNE. Se desempeña como Director del Doctorado en Letras de la UNNE. Sus trabajos de investigación se centran en la disponibilidad léxica del español de la región NEA (Nordeste Argentino) y la adquisición del español como lengua extranjera y del discurso académico.