



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

hya Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

**DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES CON MENCIÓN EN
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**El sociointeraccionismo como herramienta de aprendizaje de la lengua española
por estudiantes brasileños de medicina en Rosario. Un abordaje de las habilidades
de producción oral y escrita en los dos primeros años de inmersión.**

Autora: Mg. Ana Luisa Cardoso

Directora: Dra. María Isabel Pozzo

Rosario

2023

Agradecimientos

Primeramente a Dios, por haberme dado el don de la vida y el equilibrio espiritual, fundamental cada día para superar los obstáculos. Por permitirme encontrar a todos aquellos que, de alguna manera, me ayudaron a realizar este sueño.

A mi directora de tesis, Dra. María Isabel Pozzo, por compartir sus conocimientos, por su atención, dedicación e inmensa paciencia. Por sus oportunos y certeros consejos que me llevaron a reflexión y me orientaron el camino a seguir.

Al Conicet por la beca concedida, la cual me permitió dedicar tiempo completo al desarrollo de esta investigación.

A Marcela Salvai y a Marisa Odone por permitirme asistir a las tutorías de la carrera de Medicina de la UNR.

A los estudiantes de la carrera de Medicina de la UNR, del año 2019, que amablemente contribuyeron con la investigación por medio de sus producciones escritas y orales, y cumplimiento de la encuesta diagnóstica.

A las compañeras del Irice, Thalita, Maru, Flor y Luz, por los momentos compartidos.

A Andrea Dolce, por su admirable predisposición para ayudarme con los trámites administrativos de mi doctorado en Argentina cuando yo todavía estaba en Brasil.

A mi esposo, Marcus Vinícius, por su amor, apoyo, comprensión y paciencia incondicional en las horas más difíciles y de incertidumbre. Agradezco a Dios por haberlo puesto en mi vida.

A mi familia, por el amor, apoyo y confianza que siempre han depositado en mí. En especial a mis padres que, aun lejos físicamente, me han enviado su amor traducido en palabras, me han prestado su apoyo incondicional y me han puesto en sus oraciones.

A mi suegra, por el amor, por todo el cariño y oraciones, por ser mi segunda mamá.

A todos los profesores que he tenido a lo largo de la vida, especialmente a los que me han inspirado a llegar hasta aquí.

A todos los que me han alentado para que pudiera llevar a cabo este trabajo.

A la ciudad de Rosario y a la Argentina por servirme de nido todos estos años.

En fin, ¡gratitud infinita a todos! De alguna manera han resultado el andamio que ha sustentado esta tesis.

Resumen

En los últimos años la Argentina ha recibido una gran demanda de jóvenes brasileños para estudiar la carrera de Medicina en sus universidades. Los altos costos que cobran las universidades privadas brasileñas y los cupos limitados que ofrecen las universidades públicas de Brasil han derivado que muchos brasileños aspirantes a la carrera médica acudan a realizarla en las universidades argentinas. La elección de este país se debe principalmente a sus políticas educativas de acceso no restrictivo y gratuito, inclusive a los extranjeros, a universidades de calidad. A pesar del interés que despierta Argentina en los estudiantes brasileños, en su gran parte, vienen sin el conocimiento necesario del idioma oficial del país en el que van a residir y estudiar en los años siguientes. Asimismo, este estudiantado se encuentra implicado dentro de un contexto académico y de una comunidad lingüística diferente de la que provienen, lo que les obliga a la práctica de las habilidades lingüísticas en la lengua española y su aprendizaje, muchas veces, de manera autónoma. A partir de ahí se desprende la inquietud por entender cómo aprenden la lengua española estos estudiantes en situación de inmersión en Argentina y cómo se presenta el desarrollo de sus habilidades escrita y oral en esta lengua. De esta manera, esta investigación, integrada en el campo de la educación y del aprendizaje de lenguas, establece como objetivo central estudiar el aprendizaje de español LE/L2 de estudiantes brasileños de Medicina en Argentina en los dos primeros años de inmersión, teniendo en cuenta el sociointeraccionismo al que están expuestos y sus habilidades oral y escrita en español. Para esto, se desarrolló una investigación de naturaleza mixta cuanti-cualitativa, cuyo marco teórico y analítico central se sitúa en el sociointeraccionismo. También contribuyen para el estudio la teoría de la Interlengua y conceptos teóricos indispensables para la investigación del aprendizaje de LE/L2. Se contó con 21 estudiantes brasileños de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, como participantes de la investigación (11 pertenecientes al primer año de la carrera y de inmersión y 10 al segundo año). Para cumplir con el objetivo propuesto, se emplearon las siguientes estrategias y técnicas: observación abierta en campo por la investigadora; encuesta diagnóstica aplicada a los estudiantes; producción escrita tomada de los estudiantes y producción oral de los estudiantes (entrevista grabada) posteriormente transcrita. Los datos obtenidos de la encuesta diagnóstica apuntaron a develar el contacto de los estudiantes con el contexto argentino, con la lengua española –antes y durante la inmersión– y sus habilidades lingüísticas autopercebidas en español LE/L2. Los datos de las producciones escritas y orales permitieron la identificación de producciones idiosincrásicas en la interlengua de los estudiantes brasileños, además de estrategias de convergencia con la lengua española. Atendiendo a la naturaleza de la investigación, y aspirando a producir nuevos aportes, los datos obtenidos de la encuesta y de las producciones oral y escrita fueron sometidos al análisis cuantitativo. La triangulación y análisis discursivo de los resultados revelaron que los estudiantes brasileños que, anteriormente a la inmersión en Argentina, creían que la lengua española era una ‘lengua fácil’, cambiaron sus percepciones al estar en situación de inmersión. Asimismo, este estudiantado, en gran parte, aprende el español LE/L2 de manera informal ya estando en el país de la lengua meta. El sociointeraccionismo se constituye en un facilitador e impulsor de la apropiación de la LE/L2 en la producción oral de los estudiantes, pero no en la producción escrita. El aprendizaje del grupo del segundo año se realiza bajo un ‘Sociointeraccionismo parcial’; el grupo del primer año, por su parte, aún no estableció relaciones personales próximas con los argentinos y su aprendizaje en ‘situación de inmersión’ se realiza bajo un ‘Sociointeraccionismo ocasional’. Se desprende de allí, por tanto, que en un continuum de

aprendizaje el avance de la interlengua de estos estudiantes estaría relacionado con el avance de sus relaciones interpersonales, las cuales, por su vez, dependerían también de la predisposición de los estudiantes de mantener interacciones en la LE/L2 y de la concienciación de la relevancia que ello supone para su aprendizaje de la lengua meta.

Palabras clave: sociointeraccionismo; aprendizaje de español LE/L2; situación de inmersión; estudiantes brasileños; Medicina; Argentina.

Resumo

Nos últimos anos, a Argentina tem recebido uma grande demanda de jovens brasileiros que desejam estudar Medicina em suas universidades. Os altos custos cobrados pelas universidades privadas brasileiras e as vagas limitadas oferecidas pelas universidades públicas do Brasil levam muitos brasileiros interessados na carreira médica a buscar seus estudos em universidades argentinas. A escolha desse país se deve principalmente às políticas educacionais argentinas, que oferecem acesso não restritivo e gratuito, inclusive para estrangeiros, a universidades de qualidade. Apesar do interesse despertado pela Argentina nos estudantes brasileiros, muitos deles vêm sem o conhecimento necessário do idioma oficial do país onde vão residir e estudar nos próximos anos. Além disso, estes estudantes se encontram imersos em um contexto acadêmico e em uma comunidade linguística diferente daquela de onde procedem, o que os obriga a praticar as habilidades linguísticas em espanhol e aprender o idioma, muitas vezes, de forma autônoma. A partir daí surge a preocupação em entender como estes estudantes aprendem o espanhol em situação de imersão na Argentina e como desenvolvem suas habilidades de escrita e oralidade neste idioma. Assim, esta pesquisa, inserida no campo da educação e da aprendizagem de línguas, tem como objetivo central estudar a aprendizagem de espanhol LE/L2 por estudantes brasileiros de Medicina na Argentina nos dois primeiros anos de imersão, levando em consideração o sociointeracionismo ao qual estão expostos e suas habilidades oral e escrita em espanhol. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza mista quanti-qualitativa, cujo referencial teórico e analítico central se situa no sociointeracionismo. Também contribuem para o estudo a teoria da Interlíngua e conceitos teóricos essenciais para a pesquisa de aprendizagem de LE/L2. Contou-se com a participação de 21 estudantes brasileiros do curso de Medicina da Universidade Nacional de Rosário, na Argentina, como participantes da pesquisa (11 do primeiro ano de graduação e de imersão e 10 do segundo ano). Para cumprir o objetivo proposto, foram utilizadas as seguintes estratégias e técnicas: observação aberta em campo pela pesquisadora; questionário diagnóstico aplicado aos estudantes; produção escrita coletada dos estudantes e produção oral dos estudantes (entrevista gravada) posteriormente transcrita. Os dados obtidos do questionário diagnóstico visaram deslindar o contato dos estudantes com o contexto argentino, com a língua espanhola –antes e durante a imersão– e suas habilidades linguísticas auto-percebidas em espanhol LE/L2. Os dados das produções escritas e orais permitiram identificar produções idiossincráticas na interlíngua dos estudantes brasileiros, além de estratégias de convergência com a língua espanhola. Considerando a natureza da pesquisa e buscando contribuir com novos conhecimentos, os dados obtidos do questionário e das produções oral e escrita foram submetidos a uma análise quanti-qualitativa. A triangulação e a análise discursiva dos resultados revelaram que os estudantes brasileiros que, anteriormente à imersão na Argentina, acreditavam que a língua espanhola era uma ‘língua fácil’, mudaram suas percepções ao vivenciarem a situação de imersão. Além disso, grande parte destes estudantes aprende o espanhol LE/L2 de maneira informal já estando no país da língua meta. O sociointeracionismo se constitui em um facilitador e propulsor da apropriação da LE/L2 na produção oral dos estudantes, mas não na produção escrita. A aprendizagem do grupo do segundo ano se realiza sob um ‘Sociointeracionismo parcial’; o grupo do primeiro ano, por sua parte, ainda não estabeleceu relações pessoais próximas com os argentinos e sua aprendizagem em ‘situação de imersão’ ocorre sob um ‘Sociointeracionismo ocasional’. Infere-se, portanto, que em um continuum de aprendizagem o avanço da interlíngua destes estudantes estaria relacionado ao avanço de suas relações interpessoais, as quais, por sua vez, dependeriam também da

predisposição dos estudantes em manter interações na LE/L2 e da conscientização da relevância que isso supõe para sua aprendizagem da língua meta.

Palavras-chave: sociointeracionismo; aprendizagem de espanhol LE/L2; situação de imersão; estudantes brasileiros; Medicina; Argentina.

Índice

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN	14
1.1 Motivo de la elección del tema	14
1.2 Estado del arte	16
1.3 Preguntas de la investigación	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	23
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	24
1.5 Estructura de la tesis doctoral	24
CAPÍTULO 2 – EL SOCIOINTERACCIONISMO	27
2.1 Denominaciones de la teoría de Vygotsky y la elección del ‘sociointeraccionismo’	27
2.1.1 <i>¿Teoría ‘Sociocultural’, ‘Socio-histórica’, ‘Histórico-cultural’, ‘Socio-histórico-cultural’, ‘Interaccionismo Social’ o ‘Sociointeraccionismo’?</i>	27
2.1.2 <i>La elección del término ‘sociointeraccionismo’</i>	29
2.1.3 <i>Deslindando el sociointeraccionismo y sus conceptos clave</i>	31
2.1.4 <i>El sociointeraccionismo en otros teóricos del aprendizaje</i>	33
2.2 Teorías y corrientes teóricas que dialogan con el sociointeraccionismo	35
2.2.1 <i>El Interaccionismo Sociodiscursivo</i>	35
2.2.2 <i>La teoría de la Interacción Verbal</i>	36
CAPÍTULO 3 – APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/LENGUAS SEGUNDAS	38
3.1 Sobre los conceptos de adquisición y aprendizaje	38
3.2 Lengua materna, lengua extranjera y terminologías afines	40
3.3 Las habilidades lingüísticas	45
3.3.1 <i>Habilidades lingüísticas productivas</i>	46
3.3.2 <i>Habilidades lingüísticas receptivas coadyuvantes en el proceso de producción</i>	49
3.4 Más allá de las habilidades: ¿error, producción idiosincrásica o divergencia entre lenguas?	51
3.4.1 <i>Concepto de ‘error’ desde el Análisis de Errores</i>	51
3.4.2 <i>¿Error, falta o lapsus?</i>	53

3.4.3	<i>Los conceptos de convergencia y divergencia entre lenguas</i>	54
3.4.4	<i>Términos adoptados en esta tesis: ‘producción idiosincrásica’ y ‘divergencia’</i>	56
3.4.5	<i>Naturaleza etiológica de las producciones idiosincrásicas</i>	57
3.5.	La interlengua	58
3.5.1	<i>La variabilidad en la interlengua</i>	59
3.5.2	<i>La permeabilidad y sistematicidad en la interlengua</i>	60
3.5.3	<i>La transferencia e interferencia en la interlengua</i>	61
3.5.4	<i>La fosilización en la interlengua</i>	62
3.5.5	<i>La interlengua como un continuum en el aprendizaje de LE/L2</i>	63
3.5.6	<i>La interlengua en el aprendizaje de español LE/L2</i>	64
3.5.7	<i>Modelo taxonómico para el análisis de la interlengua en esta tesis</i>	66
3.6	Comunicación endolingüe y exolingüe	68
3.7	Aprendizaje explícito e implícito	71
CAPÍTULO 4 – METODOLOGÍA		73
4.1	Naturaleza de la investigación	73
4.2	Técnicas e instrumentos de recolección de información y generación de datos	74
4.2.1	<i>Observación abierta y diario de campo</i>	75
4.2.2	<i>Encuesta diagnóstica</i>	76
4.2.3	<i>Producción escrita</i>	77
4.2.4	<i>Entrevista oral grabada</i>	78
4.3	El Análisis de Errores como herramienta de investigación en el aprendizaje de LE/L2	79
4.4	Contexto de investigación y participantes	81
4.5	Procedimientos de investigación	85
4.5.1	<i>Observación abierta</i>	85
4.5.2	<i>Aplicación de la encuesta diagnóstica</i>	86
4.5.3	<i>Toma de la producción escrita</i>	87
4.5.4	<i>Realización de la entrevista oral grabada</i>	88
4.5.5	<i>Tratamiento y categorización de datos</i>	90
CAPÍTULO 5 – SOBRE LOS ESTUDIANTES, SU CONTACTO Y HABILIDADES EN LA LENGUA ESPAÑOLA: ¿QUÉ REVELÓ LA ENCUESTA DIAGNÓSTICA?		92

5.1 Perfil de los estudiantes.....	92
5.2 Respuestas a la encuesta	95
5.3 Panorama discursivo de lo revelado por la encuesta diagnóstica.....	118
CAPÍTULO 6 – HABILIDADES EN LA LENGUA ESCRITA: ¿QUÉ REVELÓ LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL LE/L2 DE LOS ESTUDIANTES?.....	125
6.1 Producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita de los estudiantes brasileños	125
6.1.1 <i>Ortografía</i>	127
6.1.1.1 Omisión de acentuación gráfica.....	127
6.1.1.2 Adición innecesaria de acentuación gráfica.....	130
6.1.1.3 Grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM.....	132
6.1.1.4 Grafía divergente por interferencia fonética de la LE/L2	133
6.1.2 <i>Léxico</i>	134
6.1.2.1 Adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina	135
6.1.2.2 Adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura	138
6.1.2.3 Tráspolación de expresiones de la LM a la LE/L2 (traducción directa)	140
6.1.2.4 Adición de vocablos de la LM	141
6.1.2.5 Omisión de diptongación	143
6.1.3 <i>Gramática</i>	143
6.1.3.1 Elección divergente de preposición	144
6.1.3.2 Omisión de preposición	146
6.1.3.3 Adición innecesaria de preposición	148
6.1.3.4 Forma divergente: contracción de preposición	149
6.1.3.5 Forma divergente en la flexión verbal	150
6.1.3.6 Omisión de concordancia de plural.....	152
6.1.4 <i>Sintaxis</i>	153
6.1.4.1 Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2	153
6.2 Estrategias de convergencia con la lengua española en las producciones escritas de los estudiantes brasileños	155
6.2.1 <i>Autocorrección de palabras</i>	155
6.3 Panorama discursivo de lo revelado por la producción escrita	156

CAPÍTULO 7 – HABILIDADES EN LA LENGUA ORAL: ¿QUÉ REVELÓ LA PRODUCCIÓN ORAL EN ESPAÑOL LE/L2 DE LOS ESTUDIANTES?	164
7.1 Producciones idiosincrásicas en la interlengua oral de los estudiantes brasileños ...	164
7.1.1 <i>Léxico</i>	166
7.1.1.1 Uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2	167
7.1.1.2 Adición de términos repetidos en posición inmediata	171
7.1.1.3 Adición reiterada de palabras genéricas	174
7.1.1.4 Adición de vocablos o expresiones de la LM	177
7.1.2 <i>Gramática</i>	179
7.1.2.1 Elección divergente de preposición	180
7.1.2.2 Adición innecesaria de preposición	182
7.1.2.3 Omisión de preposición	185
7.1.2.4 Forma divergente: contracción de preposición	187
7.1.2.5 Forma divergente en la flexión verbal	189
7.1.3 <i>Fonética</i>	192
7.1.3.1 Forma divergente en la pronunciación	192
7.1.3.2 Adición de tartamudeos y/o pausas en el discurso	194
7.1.4 <i>Sintaxis</i>	197
7.1.4.1 Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2	197
7.2 Estrategias de convergencia con la lengua española en las producciones orales de los estudiantes brasileños	198
7.2.1 <i>Pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense</i>	198
7.2.2 <i>Uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos</i>	201
7.3 Panorama discursivo de lo revelado por la producción oral.....	204
CAPÍTULO 8 – CONCLUSIONES	214
Referencias.....	227
Anexos	251

Índice de cuadros, gráficos y tablas

CUADROS

Cuadro 1. <i>Omisión de acentuación gráfica en la producción escrita</i>	129
Cuadro 2. <i>Adición innecesaria de acentuación gráfica en la producción escrita</i>	132
Cuadro 3. <i>Grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM en la producción escrita</i> ...	133
Cuadro 4. <i>Grafía divergente por interferencia fonética de la LE/L2 en la producción escrita</i>	134
Cuadro 5. <i>Adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina en la producción escrita</i>	137
Cuadro 6. <i>Adición de palabras o expresiones repetidas en la producción escrita</i>	139
Cuadro 7. <i>Traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2 (traducción directa) en la producción escrita</i>	141
Cuadro 8. <i>Adición de vocablos de la LM en la producción escrita</i>	142
Cuadro 9. <i>Omisión de diptongación en la producción escrita</i>	143
Cuadro 10. <i>Elección divergente de preposición en la producción escrita</i>	145
Cuadro 11. <i>Omisión de preposición en la producción escrita</i>	147
Cuadro 12. <i>Adición innecesaria de preposición en la producción escrita</i>	148
Cuadro 13. <i>Ocurrencia de forma divergente: contracción de preposición en la producción escrita</i>	149
Cuadro 14. <i>Forma divergente en la flexión verbal en la producción escrita</i>	151
Cuadro 15. <i>Omisión de concordancia de plural en la producción escrita</i>	153
Cuadro 16. <i>Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2 en la producción escrita</i>	154
Cuadro 17. <i>Autocorrección de palabras en la producción escrita</i>	155
Cuadro 18. <i>Uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2 en la producción oral</i> . 168	
Cuadro 19. <i>Adición de términos repetidos en posición inmediata en la producción oral</i>	172
Cuadro 20. <i>Adición reiterada de palabras genéricas en la producción oral</i>	175
Cuadro 21. <i>Adición de vocablos o expresiones de la LM en la producción oral</i>	178
Cuadro 22. <i>Elección divergente de preposición en la producción oral</i>	181
Cuadro 23. <i>Adición innecesaria de preposición en la producción oral</i>	183
Cuadro 24. <i>Omisión de preposición en la producción oral</i>	186
Cuadro 25. <i>Forma divergente: contracción de preposición en la producción oral</i>	188
Cuadro 26. <i>Forma divergente en la flexión verbal en la producción oral</i>	190
Cuadro 27. <i>Forma divergente en la pronunciación de los estudiantes en la producción oral</i>	193
Cuadro 28. <i>Adición de tartamudeos y/o pausas en la producción oral</i>	196
Cuadro 29. <i>Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2 en la producción oral</i>	197
Cuadro 30. <i>Pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense en la producción oral</i>	199
Cuadro 31. <i>Expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos en la producción oral de los estudiantes</i>	202

GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Número de ingresantes brasileños en la carrera de Medicina (anual)</i>	15
Gráfico 2. <i>Producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita (por categoría y por grupo)</i>	126
Gráfico 3. <i>Producciones idiosincrásicas en la categoría 'ortografía' (por grupo)</i>	127
Gráfico 4. <i>Omisión de acentuación gráfica (por grupo)</i>	128
Gráfico 5. <i>Adición innecesaria de acentuación gráfica (por grupo)</i>	131
Gráfico 6. <i>Grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM (por grupo)</i>	132
Gráfico 7. <i>Producciones idiosincrásicas en la categoría 'léxico' en la producción escrita (por grupo)</i>	135
Gráfico 8. <i>Adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina en la producción escrita (por grupo)</i>	136
Gráfico 9. <i>Adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura (por grupo)</i>	138
Gráfico 10. <i>Traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2 (traducción directa) en la producción escrita (por grupo)</i>	140
Gráfico 11. <i>Adición de vocablos de la LM en la producción escrita (por grupo)</i>	142
Gráfico 12. <i>Producciones idiosincrásicas en la categoría 'gramática' en la producción escrita (por grupo)</i>	144
Gráfico 13. <i>Elección divergente de preposición en la producción escrita (por grupo)</i>	145
Gráfico 14. <i>Omisión de preposición en la producción escrita (por grupo)</i>	147
Gráfico 15. <i>Adición innecesaria de preposición en la producción escrita (por grupo)</i>	148
Gráfico 16. <i>Forma divergente en la flexión verbal en la producción escrita (por grupo)</i>	150
Gráfico 17. <i>Omisión de concordancia de plural en la producción escrita (por grupo)</i>	152
Gráfico 18. <i>Producciones idiosincrásicas en la interlengua oral (por categoría y por grupo)</i>	165
Gráfico 19. <i>Producciones idiosincrásicas en la categoría 'léxico' en la producción oral (por grupo)</i> ..	166
Gráfico 20. <i>Uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2 en la producción oral (por grupo)</i>	167
Gráfico 21. <i>Adición de términos repetidos en posición inmediata en la producción oral (por grupo)</i> ...	171
Gráfico 22. <i>Adición reiterada de palabras genéricas en la producción oral (por grupo)</i>	174
Gráfico 23. <i>Adición de vocablos o expresiones de la LM en la producción oral (por grupo)</i>	177
Gráfico 24. <i>Producciones idiosincrásicas en la categoría 'gramática' en la producción oral (por grupo)</i>	179
Gráfico 25. <i>Elección divergente de preposición en la producción oral (por grupo)</i>	180
Gráfico 26. <i>Adición innecesaria de preposición en la producción oral (por grupo)</i>	183
Gráfico 27. <i>Omisión de preposición en la producción oral (por grupo)</i>	185
Gráfico 28. <i>Forma divergente: contracción de preposición en la producción oral (por grupo)</i>	187
Gráfico 29. <i>Forma divergente en la flexión verbal en la producción oral (por grupo)</i>	190
Gráfico 30. <i>Producciones idiosincrásicas en la categoría 'fonética' (por grupo)</i>	192
Gráfico 31. <i>Forma divergente en la pronunciación (por grupo)</i>	193
Gráfico 32. <i>Adición de tartamudeos y/o pausas en el discurso (por grupo)</i>	195
Gráfico 33. <i>Pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense (por grupo)</i>	199
Gráfico 34. <i>Uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos (por grupo)</i>	201

TABLAS

Tabla 1. <i>Número de estudiantes que participaron de cada una de las técnicas de generación de datos ..</i>	89
Tabla 2. <i>Número de estudiantes por grupo respecto al estado donde residían en Brasil.....</i>	93
Tabla 3. <i>Número de estudiantes por grupo con respecto al género.....</i>	94
Tabla 4. <i>Número de estudiantes por grupo con respecto a la edad.....</i>	94
Tabla 5. <i>Número de estudiantes por grupo con respecto al nivel de instrucción</i>	95
Tabla 6. <i>Número de estudiantes por grupo con respecto al tiempo de radicación en Argentina</i>	96
Tabla 7. <i>Nivel de conocimiento de español de los estudiantes por grupo (según sus propias percepciones)</i>	98
Tabla 8. <i>Conocimiento previo de otras lenguas extranjeras por grupo</i>	99
Tabla 9. <i>Interés por aprender la lengua española</i>	100
Tabla 10. <i>Importancia de la lengua española a la hora de elegir estudiar Medicina en Argentina</i>	101
Tabla 11. <i>Percepción de los estudiantes acerca de la lengua española en contexto argentino</i>	102
Tabla 12. <i>Presencia de hispanohablantes en la familia.....</i>	103
Tabla 13. <i>Experiencias previas en países de lengua hispana</i>	104
Tabla 14. <i>Formas de convivencia: vivienda en Argentina.....</i>	105
Tabla 15. <i>Convivencia: cantidad de personas residentes en la vivienda.....</i>	106
Tabla 16. <i>Nacionalidad de las personas con quienes comparten vivienda en Argentina</i>	107
Tabla 17. <i>Lengua más utilizada por los estudiantes brasileños en el contexto hogareño argentino.....</i>	108
Tabla 18. <i>Lengua más utilizada por los estudiantes brasileños en el contexto universitario argentino .</i>	109
Tabla 19. <i>Nacionalidad predominante en las relaciones interpersonales y de amistad de los estudiantes brasileños en Argentina</i>	110
Tabla 20. <i>Preferencia por eventos: argentinos o brasileños (realizados en Argentina)</i>	111
Tabla 21. <i>Dificultades autopercebidas en la comunicación oral en español en el contexto cotidiano – social-urbano</i>	113
Tabla 22. <i>Dificultades autopercebidas en la lengua española en el contexto académico y de estudio autónomo</i>	115
Tabla 23. <i>Choque cultural y relacional en el ámbito académico argentino</i>	117

Lista de siglas

- AE** Análisis de Errores
- ELE** Español Lengua Extranjera
- ISD** Interaccionismo Sociodiscursivo
- LE** Lengua Extranjera
- LM** Lengua Materna
- L1** Lengua Primera/ Primera Lengua
- L2** Lengua Segunda/ Segunda Lengua

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan el motivo de la elección del tema y el contexto de estudio del cual se originó esta tesis doctoral. También se detallan las preguntas de investigación y los objetivos formulados con el propósito de contribuir al área de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, con especial atención a contextos de inmersión. A continuación, se elucida el estado del arte al respecto y la relevancia del tema; además se explica cómo está organizada la presente tesis y qué se desarrolla en cada capítulo.

1.1 Motivo de la elección del tema

La gran demanda de jóvenes brasileños para ingresar a la carrera de Medicina en las universidades públicas, y los altos costos que cobran las universidades privadas de su país, han derivado en que muchos brasileños aspirantes a la carrera médica acudan a realizarla en Argentina (Oliveira y Antonello, 2019, 2022; Angelucci, 2020; Angelucci y Pozzo, 2020; Freitas, 2021). El principal motivo de la elección de este país se debe a sus políticas educativas de acceso no restrictivo y gratuito, inclusive para los extranjeros, a universidades de calidad. El sistema brasileño, en cambio, si bien cuenta con universidades públicas de excelencia, impone una modalidad de acceso selectiva y excluyente (Angelucci y Pozzo, 2020). Por esta razón, en los últimos años viene aumentando el número de estudiantes de nacionalidad brasileña que eligen a Argentina para realizar sus estudios de Medicina.

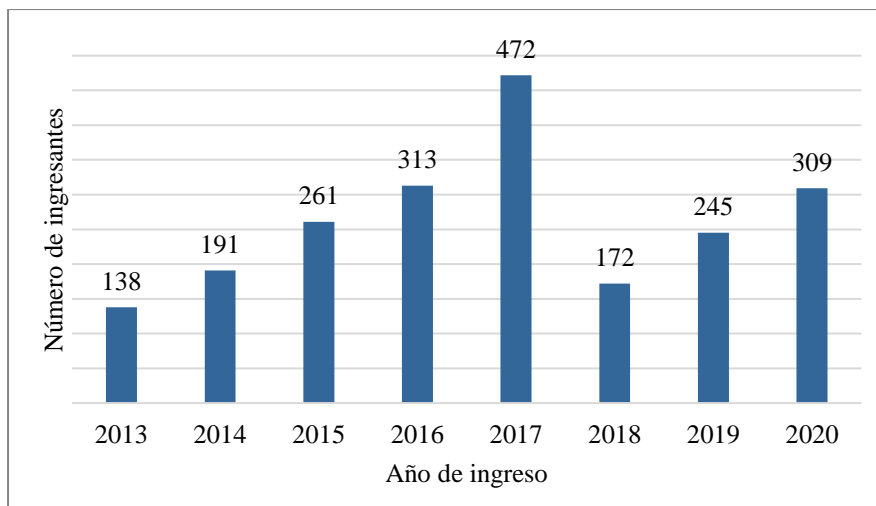
Dentro de este marco, el presente estudio se focaliza en Rosario, una de las ciudades argentinas que más ha recibido estudiantes universitarios brasileños en los últimos años (Ministerio de Educación de Argentina, 2022). Rosario se encuentra en el centro-este del territorio nacional, en un punto intermedio entre las distintas regiones de Argentina y está unida por autopistas a Buenos Aires y Córdoba, importantes ciudades argentinas. Además, presenta una ubicación estratégica dentro del Mercosur como punto clave del Corredor Bioceánico, que va desde el Atlántico (Brasil y Uruguay) hasta el Pacífico (Chile) y de la hidrovía del río Paraná que une el norte argentino con Brasil, Bolivia y Paraguay. Asimismo, la ciudad dispone de terminal de ómnibus, aeropuerto y autopistas que facilitan el transporte internacional. (Municipalidad de Rosario, 2022).

En el ámbito de la educación superior, a pesar de que la ciudad cuenta con varias universidades, la Universidad Nacional de Rosario (UNR) es una de las más elegidas por los brasileños debido a ser de gestión pública, lo que no genera costos de mensualidades a los estudiantes. Su política de ingreso se da por medio de la inscripción del alumno y, en el caso de la Facultad de Ciencias Médicas, de la realización de un Módulo de Inclusión Universitaria (MIU), el cual es obligatorio, presencial y no excluyente (UNR, Facultad de Ciencias Médicas, 2022), factor, este último, que despierta mucho interés a los postulantes brasileños.

En este sentido, los Boletines Estadísticos de la UNR (2013-2020) revelan un crecimiento progresivo de la demanda de estudiantes brasileños en la carrera de Medicina en la UNR en los últimos años, evolución que tuvo una reducción únicamente en el año 2018. Este descenso coincide con la implementación de la Ordenanza 728/17 (UNR, 2017), documento por el cual esta universidad pasó a exigir a los nuevos ingresantes extranjeros no hispanohablantes, a partir del año 2018, la comprobación del nivel B2 (Consejo de Europa, 2002) de conocimiento de la lengua española. En efecto, el reglamento, publicado en la segunda mitad de octubre de 2017, proporcionó escaso tiempo para que los aspirantes brasileños a la carrera de Medicina en la UNR pudieran estudiar la nueva lengua. Una vez implementada la Resolución y siendo de amplio conocimiento, ya con más tiempo de preparación y estudios previos de la lengua, a partir de 2019 el número de ingresantes brasileños en la carrera de Medicina de la UNR vuelve a subir. (Gráfico 1)

Gráfico 1

Número de ingresantes brasileños en la carrera de Medicina (anual)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de los Boletines Estadísticos de la UNR.

A pesar del interés que despierta Argentina en los estudiantes brasileños, en gran parte vienen sin el conocimiento necesario del idioma oficial del país en el que van a residir y estudiar en los años siguientes. En este sentido, muchos estudiantes llegan también sin la comprobación del conocimiento del nivel B2 del español, ya que la universidad –en este caso la UNR– permite que se presente dicha certificación siempre hasta el último día del mes de abril del año de ingreso a la carrera (UNR, Facultad de Ciencias Médicas, 2022). De allí, muchos de estos estudiantes vienen a rendir este examen también en Argentina. De todos modos, Angelucci y Pozzo (2020) en un estudio sobre implicancias interlingüísticas en estudiantes brasileños, también de la UNR, encontraron que la aprobación en el examen de la lengua española no garantiza el desarrollo expresivo de los estudiantes en el ambiente áulico. Es a partir de este contexto que surgió el interés por investigar el aprendizaje de la lengua española por parte de este estudiantado, muchas veces de manera autónoma, como se verá más adelante en esta tesis.

Ante todo y a fin de determinar con exactitud el alcance de la investigación, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de los antecedentes del estudio, los cuales se presentan en la sección siguiente.

1.2 Estado del arte

La presente sección consiste en una síntesis de los antecedentes de investigación que, de manera directa o indirecta, guardan relación con los tópicos centrales de esta tesis. En este sentido, se encontraron trabajos cuyo análisis se orienta a la expresión escrita, a la expresión oral y a las interacciones sociales y discursivas de extranjeros aprendientes de español en situación de inmersión. Asimismo, los trabajos pueden ser ordenados en dos grupos en función de dos criterios los cuales se explican a continuación. El primer grupo constituye trabajos que investigan el aprendizaje de español especialmente de brasileños en situación de inmersión; de todos modos, en este grupo también se consideró una investigación cuya población es de lusohablantes no brasileños. En este caso, por tratarse de hablantes de portugués aprendientes de español en situación de inmersión, resultó una investigación interesante que, indirectamente, se relaciona con la presente tesis. El segundo grupo reúne los trabajos que investigan el aprendizaje de español por poblaciones no lusohablantes, pero que igualmente contribuyen con la presente investigación por considerar el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera o segunda en situación de inmersión.

En cuanto a los trabajos que componen el primer grupo, se centran en el análisis de la expresión escrita Ducca (2007), Polakof (2009), Hael (2015), y Veiga y González (2019). Ducca (2007) presenta un *Análisis del error en producciones escritas de estudiantes brasileños aprendientes de ELE*, en el cual, en consonancia con la presente tesis, indaga cómo aprenden la lengua española los alumnos lusohablantes, más específicamente los brasileños. Para ello, analizó producciones textuales escritas de siete universitarios brasileños, intercambistas de las carreras de Letras, Agronomía, Enfermería, Abogacía, Administración de Empresas e Ingeniería Eléctrica, que cursaron materias en las distintas Facultades de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, en el año 2004. Los análisis se basaron en los criterios lingüístico y descriptivo de los errores identificados en los planos lexical, gramatical, discursivo, gráfico y fonético en las producciones escritas en español de la población estudiada. Para ello se tomó como base las tipologías de Análisis de Errores propuestas por Fernández López (1997). Los resultados permitieron determinar dos niveles diferentes (nivel 1 y nivel 2) de la lengua española en los cuales se encontraban los estudiantes. Los alumnos del nivel 1 produjeron un mayor número de errores por interferencia de su lengua materna en todos los planos, no aplicaron sistemáticamente las normas y mostraron mayor inseguridad cuando lo hicieron. Los alumnos del nivel 2 no manifestaron errores gramaticales, sino presentaron tendencia a incurrir en errores léxicos todavía por interferencia de la lengua materna. De todos modos, Ducca advierte que, si bien las conclusiones marcan tendencias evidentes y comprobables, pueden ser perfeccionadas con un mayor número de informantes. Asimismo, cabe relevar tres determinantes que diferencian la población tomada por Ducca de la población de la presente investigación, ya que en esta: a) los informantes son únicamente estudiantes de la carrera de Medicina; b) son estudiantes regulares de la universidad, diferentemente de los grupos de programas de intercambio; c) en función de la gran demanda de brasileños que vienen a estudiar Medicina en Argentina, por lo general estos estudiantes tienen facilitado el contacto con sus compatriotas –y con su lengua materna– en la propia universidad y en su cotidiano. Otra diferencia se refiere a que los universitarios intercambistas contaron con la asistencia a la materia de *Español Lengua Extranjera*, ofertada por la Universidad anfitriona, como parte del programa de estudios. En contrapartida, los estudiantes de la carrera de Medicina no cuentan con una disciplina de Lengua Española en su programa de estudios.

También en el marco de la expresión escrita, y con énfasis en el Análisis de Errores, Polakof (2009) presenta en el artículo *Análisis de errores léxico-sintáctico verbales en producciones escritas por aprendices brasileños de ELE* los errores que comenten estos aprendientes de español cuando fallan al combinar un sustantivo determinado con un verbo que cumple con la selección categorial y semántica de la lengua en cuestión, pero no cumple con la norma; por ejemplo: **hacer una merienda – tomar la merienda*. El corpus se conformó de producciones escritas de aprendientes brasileños, de nivel B2 y C1, en inmersión en un curso de verano, *Español para universitarios brasileños*, en una universidad de Uruguay. La investigadora identificó y describió los errores de un total de 41 producciones escritas y los resultados apuntaron especialmente a la interferencia de la lengua portuguesa en las construcciones léxico-sintácticas. Asimismo, advirtió la parcialidad de su estudio por tratarse de una investigación cualitativa y de un análisis de algunos verbos en particular. En tal sentido, Polakof considera su investigación como una contribución a los estudios del área y agrega que son necesarios otros análisis del tipo cuantitativo y de distintas categorías gramaticales para que se llegue a resultados más generalizados. La conexión de este estudio con la presente investigación se enmarca en el ámbito del análisis de errores de la escritura de brasileños universitarios en inmersión en el país de la lengua meta y en el análisis de la interlengua de estos estudiantes teniendo en cuenta su lengua materna.

En el mismo marco de la expresión escrita, Hael (2015), en el artículo científico *Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina*, vincula dos líneas de investigación: la Gramática Contrastiva en el campo del español como LE y la lectura y escritura de géneros académicos. De allí propone identificar los errores lingüístico-gramaticales persistentes y de géneros textuales en escritos académicos de estudiantes brasileños regulares de la carrera de Arquitectura en Argentina. Para ello se consideraron cinco géneros propios del ámbito universitario, cuya escritura requiere el uso de la lengua formal: monografía, análisis urbano, resumen/abstract, estudio de caso y artículo de investigación. Los resultados mostraron que los textos escritos por los estudiantes brasileños se adecuaron, en gran medida, a las cuestiones genéricas propias de cada género solicitado. Por otra parte, presentaron errores de orden lingüístico-gramatical cuyas mayores recurrencias se revelaron en las siguientes categorías: acentuación, formas verbales, uso de palabras en portugués, errores ortográficos y conectores argumentativos. En función de estos resultados, Hael destaca la dificultad de

brasileños a la hora de aprender español, aunque en momentos iniciales la proximidad lingüística entre portugués y español sea una ventaja para su comprensión. La correlación de esta investigación con la presente tesis, por un lado, radica en el análisis de lengua escrita, con base en las normas lingüísticas estandarizadas, de estudiantes universitarios brasileños viviendo en Argentina. Por otra parte, se diferencia en que esta tesis no se ocupa del análisis de géneros textuales, sino de la lengua en sus dos formas: además de escrita, también la oral.

Aún con énfasis en la expresión escrita, se consideró también en este primer grupo de antecedentes el artículo de Veiga y González (2019), *Las interferencias morfosintácticas del portugués en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Si bien la población estudiada por las autoras no constituye aprendientes brasileños de español, corresponde a aprendientes de español que tienen el portugués como lengua materna. Más precisamente se trata de estudiantes angolanos que pretenden realizar sus estudios de grado en Cuba. Con base en el criterio de Weinreich (1974), las autoras toman como ‘interferencia’ las variaciones con respecto a la norma de una lengua en función de la familiaridad con otra lengua que tiene el hablante. En este sentido, se dedican a analizar las interferencias que permean las lenguas portuguesa y española teniendo en cuenta su proximidad. Para ello, analizaron teóricamente y cualitativamente las interferencias morfosintácticas del portugués en la expresión escrita del español, por medio de un examen diagnóstico aplicado a 38 estudiantes angolanos que asistieron a un curso preparatorio (2016-2017) de ingreso a carrera, en idioma español, para posteriormente poder cursar alguna carrera universitaria en Cuba. Los resultados apuntaron a que los estudiantes lusófonos que estudian español como lengua extranjera o segunda, al principio no suelen tener un desconocimiento absoluto de esta lengua por la semejanza entre las lenguas portuguesa y española. Por otra parte, las autoras señalan que esta cercanía puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje, pero en niveles más avanzados puede revelarse como un generador de errores difíciles de eliminar. El referido estudio se conecta con la presente investigación y se muestra relevante en lo que se refiere al aprendizaje de español por académicos lusohablantes en inmersión en el país de la lengua meta.

Todavía en los antecedentes que componen el primer grupo, se destacan también estudios dedicados a analizar las producciones lingüísticas orales de brasileños que aprenden la lengua española en situación de inmersión. En este sentido, cabe mencionar Gambini (2012) y Angelucci y Pozzo (2020). Gambini (2012), en su tesis *La producción de los clíticos ME/NOS en*

Español Lengua Extranjera por Hablantes No Nativos (HNN) brasileños en situación de exposición a la lengua por inmersión, se centra en la gramática con especial atención a los pronombres clíticos. El estudio consistió en el análisis de la interlengua oral de 10 informantes de distintas procedencias de Brasil y con perfiles distintos, residentes en Córdoba, Argentina. La generación de los datos se dio por medio de entrevistas orales y de narraciones también orales de una historieta a partir de imágenes. Con base en el Análisis del Discurso para entender y explicar los datos, los resultados señalaron que el uso de los clíticos ME/NOS en español por la mencionada población no depende exclusivamente de la percepción, cognición y conocimientos lingüísticos de los aprendientes, sino también de su predisposición a la ruptura con los vínculos de su lengua materna. En este marco, operan también procesos emocionales e identitarios que están en juego especialmente cuando el extranjero tiene que hablar sobre sí mismo; se observó, en este sentido, movimientos de aproximación y distanciamiento de la L2 en esta población. A tal efecto, el estudio destaca que el proceso de inmersión que proporciona el vivir en otro país no es suficiente para la aproximación total a la L2 y para un alejamiento total de la LM. Asimismo, indica que la interlengua de los hablantes observados presenta características muy semejantes a la de aprendientes de español en contexto no natural (en el aula), y en ambos casos con alto grado de variabilidad. Además, el estudio resalta que hablantes de contextos natural (situación de inmersión) y no natural se valen, en distintas proporciones, de estrategias (conscientes o no) iguales, como transferencia, inhibición o colocaciones. La presente tesis converge con la de Gambini en el interés de investigar el aprendizaje de español por brasileños en contexto inmersión en Argentina.

Angelucci y Pozzo (2020), en el artículo *Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas*, se ocupan de analizar aspectos relacionados al conocimiento de la lengua española de brasileños que estudian la carrera de Medicina en Argentina. El estudio parte del análisis de producciones orales (entrevistas) de los estudiantes y se basa en el Análisis del Discurso y en las Políticas Lingüísticas. Más específicamente, el análisis radica en las implicancias lingüísticas emanadas desde tres bases: las políticas lingüísticas recientemente implementadas por la universidad en cuestión respecto al ingreso de alumnos extranjeros no hispanohablantes; la formación de comunidades lingüísticas brasileñas cerradas en la ciudad anfitriona; y el posicionamiento lingüístico de estos estudiantes en cuanto al paradigma médico. Para ello, documentos institucionales de dicha universidad y

noticias periodísticas también conformaron el corpus de análisis. Los resultados señalaron que la aprobación en el examen de la lengua española (implementado en la actual política lingüística de la universidad) no garantiza el desarrollo expresivo de los estudiantes en el contexto áulico; asimismo, el fortalecimiento de la comunidad de brasileños en Rosario interfiere en su apropiación del idioma español. Por otra parte, no se constataron dificultades lingüísticas sustanciales respecto a la apropiación de la jerga médica. Si bien la presente tesis doctoral converge con el estudio de Angelucci y Pozzo con relación al contexto y población, se diferencia en que se ocupa del análisis de las producciones orales y escritas de los estudiantes y busca correlacionar su desempeño lingüístico con las circunstancias sociointeraccionistas cotidianas vividas por ellos.

En lo que atañe a los antecedentes que atienden al criterio del segundo grupo, los estudios de Pereira y Arbelaiz (2015) y Gómez (2018), aunque contemplan el aprendizaje de español por otras poblaciones que no la de brasileños o de otros lusohablantes, contribuyen con la presente tesis al coincidir con la lengua objeto de estudio y su aprendizaje en situación de inmersión. En el artículo *Socialización lingüística de alumnos de ELE en la lengua meta*, Pereira y Arbelaiz (2015) presentan el resultado de un estudio en el cual observan el aprendizaje de español como LE/L2 en situación de inmersión de estudiantes estadounidenses que participaron de un intercambio universitario en Madrid y que también asistían a clases de lengua española en la universidad. Las autoras enfatizan la socialización de estos estudiantes en la cultura meta y la relación que ello tiene con su socialización lingüística y su aprendizaje de la lengua española. El estudio buscó revelar el aprovechamiento que los aprendientes, de nivel intermedio y avanzado, hicieron del contexto en su estancia en España. Los datos se recabaron por medio de instrumentos escritos: un cuestionario online y una redacción –ambos en español– y un ensayo reflexivo en la lengua materna de los estudiantes, el inglés. Los resultados apuntaron a la relevancia de un aprendizaje híbrido entre los aprendientes del nivel intermedio, que, además de la situación de inmersión, consideraron fundamental la instrucción formal para ganar confianza en la LE/L2. Por otra parte, la importancia de la clase de lengua decreció en el nivel avanzado, y las autoras observaron que los participantes del estudio pasaron gradualmente a identificarse como ‘usuarios’ de la lengua meta en lugar de ‘aprendientes’, reconociéndose también como personas con competencias translingüísticas y transculturales. La convergencia del referido trabajo con la presente tesis está en la lengua meta y en el foco que pone en el aprovechamiento

que los aprendientes de español como LE/L2 hacen del contexto y de las interacciones sociales proporcionadas por él.

Gómez (2018), en su Trabajo de Fin de Máster (TFM) *Aprendizaje del español en un contexto multilingüal: estudiantes de intercambio en la Universidad de Alcalá de Henares (UAH)*, busca esclarecer por qué diferentes estudiantes de intercambio que se encuentran en un mismo contexto académico en el país de la lengua meta presentan entre ellos, al regresar a su país de origen, conocimientos dispares de la LE/L2 a la cual estuvieron expuestos. Para ello, analiza factores que facilitan o entorpecen el aprendizaje de una lengua extranjera en inmersión en el país de la lengua meta. Asimismo, el estudio se apoya en las teorías de Krashen (1981, 1982) de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras de y de Gardner (1985) en cuanto al factor motivacional. Gómez contó con la participación de 14 estudiantes, provenientes de diferentes países y continentes, que realizaban un intercambio por medio del Programa Erasmus en la Universidad de Alcalá de Henares, España. Los datos para análisis se constituyeron de respuestas de los estudiantes a dos tests diseñados especialmente para recabar datos para el estudio. El primero se aplicó al inicio de la estancia de los estudiantes en España; el segundo, luego de cuatro meses. Los resultados revelaron el factor motivacional y la predisposición como fundamentales para facilitar y contribuir con el aprendizaje de una LE/L2. Por otra parte, apuntaron a la inseguridad y miedo al error como un factor que entorpece este aprendizaje. Los resultados también indicaron problemas relacionados a las interacciones lingüísticas: los estudiantes se relacionaban más a menudo con estudiantes internacionales que con españoles y, si bien el 50% utilizaba el español como idioma vehicular, el otro 50% hacía uso del inglés, siendo este también un factor dificultador del aprendizaje de ELE/L2. En contrapartida, las interacciones sociales con españoles y el input estable se destacaron como esenciales para el aprendizaje.

En función de los antecedentes revisados, se hace relevante mencionar que no fueron encontradas investigaciones relacionadas al aprendizaje de la lengua española bajo el sociointeraccionismo teniendo en cuenta la misma población y contexto tomados para esta investigación. Tampoco se identificó algún estudio que analizara el aprendizaje de la lengua española desde las habilidades de producción (hablar y escribir) en la población seleccionada, vacancia que justifica el propósito investigativo.

Asimismo, sobre la base de todo lo anterior es que se corroboró la relevancia del tema y se planteó esta investigación centrada en el aprendizaje de la lengua española por los estudiantes brasileños de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. En tal sentido, se espera que los resultados alcanzados enriquezcan el conjunto de investigaciones en el área de educación y lenguas, que sirvan de apoyo para otros investigadores y contribuyan para la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como para el desarrollo de la temática de aprendizaje de lenguas en situación de inmersión.

1.3 Preguntas de la investigación

Tras el preámbulo temático, contextual y del estado del arte, se definió la pregunta clave que orientó esta investigación y que tiene el potencial de desplegarse en otras preguntas. Así, la pregunta general buscó comprender:

¿Cómo se realiza el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños universitarios que vienen a Rosario a estudiar la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y que aprenden la lengua en situación de inmersión? ¿Qué revelan al respecto sus habilidades oral y escrita en esta lengua?

A partir de allí, se buscó también investigar si:

- a) ¿Es el sociointeraccionismo un factor facilitador en el proceso de aprendizaje de español de brasileños en situación de inmersión en Argentina?
- b) ¿La añoranza de su país de origen (Brasil) puede obstaculizar el aprendizaje de la lengua española de universitarios brasileños que aprenden español en inmersión en Argentina?

1.4 Objetivos

Para llevar a cabo esta tesis doctoral y responder las preguntas planteadas, se propusieron los siguientes objetivos, general y específicos:

1.4.1 Objetivo general

El objetivo general de esta investigación se centra en develar el aprendizaje de español LE/L2 por estudiantes brasileños de Medicina en Argentina en los dos primeros años de inmersión, teniendo en cuenta el sociointeraccionismo al que están expuestos en este país. Para alcanzar este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1.4.2 Objetivos específicos

- 1) Caracterizar el desempeño en la lengua española de estudiantes brasileños de Medicina de la UNR en el primer y segundo año de la carrera y de inmersión en contexto argentino, por medio del análisis de sus producciones escritas y orales.
- 2) Identificar en el desempeño de las habilidades orales y escritas en la lengua española de los dos grupos las producciones idiosincrásicas en su interlengua, teniendo en cuenta su lengua materna, sus interrelaciones de contacto (argentinos, otros hispanohablantes o brasileños) y tiempo de inmersión en Argentina.
- 3) Identificar en el desempeño de las habilidades orales y escritas de los dos grupos, características del español rioplatense y de la idiosincrasia oral de los argentinos, considerándose el sociointeraccionismo que los estudiantes brasileños mantienen con argentinos, específicamente en la ciudad de Rosario, donde viven estos estudiantes y donde también circula esta variedad de español.
- 4) Releva el efecto de la añoranza del país de origen (Brasil) como un factor de interferencia en el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños en situación de inmersión en Argentina.
- 5) Identificar estrategias de convergencia con la lengua española y de su apropiación en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios brasileños en inmersión en Argentina.

1.5 Estructura de la tesis doctoral

La tesis se compone de ocho capítulos, incluidas la introducción y la conclusión. El capítulo 1 corresponde a la introducción, cuyo propósito se orientó a contextualizar y explicitar el motivo de la elección del tema, los antecedentes de estudio y las preguntas y objetivos que guiaron el desarrollo de la investigación. Con la finalidad de orientar la lectura, también forma parte de la introducción la presente sección, que detalla la estructura de la tesis.

Los capítulos 2 y 3 tienen como objetivo principal exponer el marco teórico en el cual se fundamentó la investigación. El capítulo 2 contempla el sociointeraccionismo, sus diferentes denominaciones, sus conceptos claves y las teorías y corrientes teóricas que dialogan con la perspectiva sociointeraccionista.

El capítulo 3 aporta teorías y conceptos teóricos referentes al aprendizaje de lenguas extranjeras/lenguas segundas. En él, primeramente se presentan los conceptos y terminologías principales utilizados en esta tesis en lo referente a: habilidades lingüísticas; adquisición y aprendizaje de lenguas; lengua materna, lengua extranjera y terminologías afines; concepto de error y sus correspondientes. Luego, se consideran los referenciales teóricos relativos a la interlengua, a la comunicación endolingüe y exolingüe y al aprendizaje explícito e implícito de lenguas.

En el capítulo 4 se describe la metodología de la investigación. Con este fin, se consideran la naturaleza de la investigación cuanti-cualitativa y las técnicas e instrumentos de recolección de información y generación de datos. Por este camino, también se presenta el Análisis de Errores (AE) como herramienta de investigación en el aprendizaje de lenguas extranjeras/lenguas segundas. Asimismo, se describen en este capítulo el contexto de investigación y participantes y los procedimientos llevados a cabo en la investigación.

Los capítulos 5, 6 y 7 corresponden a los resultados y análisis. Se estructuraron los resultados en tres capítulos diferentes en función de que son productos de tres técnicas e instrumentos distintos suministrados a los estudiantes: la encuesta diagnóstica, la producción escrita, y la producción oral.

En este sentido, el capítulo 5 presenta las respuestas de los estudiantes a la encuesta diagnóstica y el análisis emprendido en la investigación en cuanto al contacto de los estudiantes con la lengua española y sus habilidades lingüísticas al respecto.

El capítulo 6 comprende los resultados y análisis –cuanti-cualitativo– de las producciones idiosincrásicas de la interlengua escrita de los estudiantes relevadas en sus producciones escritas en lengua española. Además, en este capítulo se consideran los resultados y análisis referentes a estrategias de convergencia con la lengua española evidenciadas en las producciones escritas de los estudiantes.

El capítulo 7, por su parte, se constituye de los resultados y análisis –cuanti-cualitativo– de las producciones idiosincrásicas de la interlengua oral de los estudiantes relevadas en sus producciones orales, es decir, recopiladas en la entrevista oral facilitada por el estudiantado brasileño participante de la investigación. También este capítulo aporta los resultados y análisis relativos a estrategias de convergencia con la lengua española identificadas en las producciones orales de los estudiantes.

Aún en los capítulos 5, 6 y 7, al final de cada uno se plantea un panorama de los resultados y análisis con la intención de sistematizar las interpretaciones obtenidas de dichos análisis. Esta sistematización también remite a teorías fundamentales de la tesis y antecedentes que dialogan con la investigación. Se pretendió que el panorama al final de cada capítulo de resultados y análisis constituyera una síntesis interpretativa de los resultados alcanzados y, a la vez, facilitadora en la lectura de los hallazgos de la investigación.

A partir de las reflexiones proporcionadas por los análisis e interpretación de todos los resultados, en el capítulo 8 se presentan las conclusiones del estudio. Para ello, se retoman los objetivos propuestos para responder a las preguntas de la investigación. Asimismo, este capítulo se plasma en un espacio de reflexión final sobre las contribuciones aportadas por la investigación y las posibilidades de continuidad del estudio.

CAPÍTULO 2 – EL SOCIOINTERACCIONISMO

Para la mejor organización y coherencia entre los temas que sientan las bases teóricas de la presente investigación, se ha estructurado el referencial teórico en dos capítulos, cuyos temas contemplados se enmarcan en el sociointeraccionismo (capítulo 2) y en el aprendizaje de lenguas extranjeras o lenguas segundas (capítulo 3).

En tal sentido, el presente capítulo dilucida, en su primer momento, la teoría de Lev Vygotsky, sus distintas denominaciones y explica el sociointeraccionismo tal como lo toma esta tesis (sección 2.1). En un segundo momento, presenta las teorías del Interaccionismo Sociodiscursivo y la teoría de la Interacción Verbal (sección 2.2), ambas relevantes para esta investigación por dialogar con el sociointeraccionismo vygotskyano.

2.1 Denominaciones de la teoría de Vygotsky y la elección del ‘sociointeraccionismo’

En esta sección se revisa y explica la teoría vygotskyana, la cual sienta las bases de la presente investigación. Para empezar, se precisa el término ‘sociointeraccionismo’, su planteamiento y su derivación terminológica con el objeto de aclararlo ante otros similares que pueden dar lugar a dudas debido a su proximidad. Asimismo, se explica la opción al término ‘sociointeraccionismo’ en esta investigación a la vez que se consideran otros teóricos que tuvieron la obra de Vygotsky como base para la formación de sus postulados sobre el proceso de aprendizaje, y que, de igual modo, contribuyen para robustecer la presente tesis.

2.1.1 ¿Teoría ‘Sociocultural’, ‘Socio-histórica’, ‘Histórico-cultural’, ‘Socio-histórico-cultural’, ‘Interaccionismo Social’ o ‘Sociointeraccionismo’?

Derivada de los postulados de Lev Vygotsky (1896-1934) a lo largo de la segunda década y principio de la tercera del siglo XX, la *Teoría Sociocultural*, como la refieren, entre otros autores, Figueiredo (2019), Lantolf, Throne, y Poehner (2015), y Wertsch (1993, 1999), también recibe otras denominaciones en los variados estudios que comparten los preceptos vygotskyanos en cuanto al desarrollo cognitivo y el aprendizaje humano. En una minuciosa tarea de lectura de la literatura especializada, se encontraron los descriptores *Teoría Socio-histórica* (García, 2020; Piatti; Niño, 2017; Lucci; Neves y Damiani, 2006), *Teoría Histórico-cultural*

(Moura *et al.*, 2022; Alves y Teo, 2020; Silva y Amaral, 2019; Salvador, 2016), *Teoría Socio-histórico-cultural* (García, 2020; Díaz *et al.*, 2016; Ferreira *et al.*, 2015), *Interaccionismo Social* (Goularte, 2010, 2017) y, en un único término, *Sociointeraccionismo* (Costa y Macedo, 2021; Goularte, 2010, 2017; Verdessi Hoy; Lopes, 2015; Becker, 2003). Asimismo, los términos *abordaje*, *enfoque*, *perspectiva*, o *paradigma socio-interaccionista* también fueron evidenciados en la bibliografía (Costa y Macedo, 2021; García, 2020; Rebouças y Alves, 2018; Salvador, 2016; Verdessi Hoy, 2015; Lucci, 2006; Goldfeld, 1997).

Con el propósito de elucidar mejor la teoría de Vygotsky, y para explicar la diversidad de denominaciones, cabe primeramente contextualizar la concepción de esta producción intelectual y científica. Al respecto, hay que considerar, por un lado, el corto tiempo de vida, 37 años, que tuvo Vygotsky, lo que influyó, directa o indirectamente, en el hecho de que su teoría y supuestos recibieran distintas interpretaciones. En efecto, la brevedad de su vida resultó en la interrupción precoz de su producción teórica, razón por la que sus postulados son considerados una obra abierta. En tal sentido:

no se presenta como un sistema teórico acabado, ordenado y profundizado, sino como una producción interrumpida precozmente, capaz de inspirar y promover nuevas bases que vendrían a ser más bien investigadas en un futuro y que todavía son bastante actuales. (Rego, 2014, p. 6)

Por otro lado, la amplia producción científica de Vygotsky y la naturaleza multidisciplinar de sus investigaciones, conformadas por áreas como arte, literatura, lingüística, filosofía, neurología y temas relacionados a la educación (Figueiredo, 2019), confieren a sus presupuestos la diversidad de nombres acorde a diferentes intereses investigativos. Igualmente, su obra constituye un entramado de estudios en cuatro diferentes dominios investigativos que consideran el desarrollo humano en las dimensiones (a) filogenética, (b) ontogenética, (c) histórico-socio-cultural y (d) microgenética, aunque su interés primordial de estudio se sitúa en la génesis de las funciones psicológicas superiores, propias de la especie humana (Ledesma, 2014; Rego, 2014).

La diversidad de denominaciones asignadas a la obra de Vygotsky está también justificada según el énfasis que sus seguidores dieron y dan a campos de estudios específicos, teniendo en cuenta la pluralidad de temas que conforman la teoría vygotskyana. Ello se evidencia en Sulle *et al.* (2013), al explicar la taxonomía de la teoría vygotskyana propuesta por Matusov (2008) quien la categorizó en dos campos: el histórico-cultural y el sociocultural. En tal sentido, en el campo histórico-cultural las investigaciones enfatizan la historia y la cultura como producto

de un progreso histórico y universal, y tienen el desarrollo natural y desarrollo cultural como diferentes; en el campo sociocultural están los estudios que ven las relaciones y prácticas particulares diversas como determinantes de la cultura, a la vez que se ocupan de la historia de modo situado y particular.

Pese a la postura multidisciplinar de Vygotsky, su obra alcanzó un enfoque común (Wertsch, 1993). En efecto, sus postulados convergen entre ellos al sostener un enfoque integrador, según el cual las evoluciones en el comportamiento humano tienen origen en el contexto histórico-social, en las experiencias e interacciones entre personas, resultantes de la interacción con el medio físico, social y cultural (Vygotsky, 1979, 1981). En tal sentido, el aprendizaje e internalización del conocimiento también provienen de lo histórico, de lo social y de lo cultural de manera integrada, y el legado de Vygotsky se propone explicar cómo las interacciones sociales y las actividades culturales influyen en el desarrollo cognitivo humano (Figueiredo, 2019).

A modo de cierre de la presente sección, es menester resaltar que la obra de Vygotsky, en razón de las políticas represivas de la antigua Unión Soviética, quedó silenciada desde su muerte (1934) hasta principio de la década de 70, cuando sus trabajos pasaron a ser traducidos en Occidente. A partir de entonces, sus contribuciones han sido empleadas como marco teórico en numerosas investigaciones, sobre todo en el área del aprendizaje (Figueiredo, 2019). Estas circunstancias también explican las distintas denominaciones a la teoría vygotskyana, derivadas de interpretaciones de estudiosos de la producción científica de Vygotsky. De todos modos, todas coinciden en el reconocimiento de su herencia intelectual (Rego, 2014; Pereira y Ostermann, 2012).

En la siguiente sección se contempla el término ‘sociointeraccionismo’ y se fundamenta la razón por la que ha sido esta la denominación adoptada en esta tesis.

2.1.2 La elección del término ‘sociointeraccionismo’

El motivo de la elección del término ‘sociointeraccionismo’ en referencia al postulado vygotskyano que fundamenta esta investigación está en su núcleo, que concibe las relaciones sociales como esenciales para el desarrollo humano y aprendizaje, ya que, según Vygotsky (1979), lo que se internaliza proviene de lo externo, y por ende, de lo social.

De igual modo, se toma como referencia a Wertsch (1993), seguidor de Vygotsky, al establecer el concepto de ‘apropiación’ de Bajtín (1982) como respaldo de su adopción del término ‘sociocultural’ en sus investigaciones. En este sentido, “cuando el interlocutor responde y torna suya la palabra ajena, hay una apropiación de esa palabra, que designa el proceso de producción de conocimiento durante la actividad discursiva, que ocurre de forma continua” (Sito y Kleiman, 2017, p. 173). A tal efecto, la noción de apropiación considerada en esta tesis, en consonancia con Wertsch (1999), y basado en los aportes bajtinianos, no se refiere a tomar integralmente ideas ajenas, sino a adaptarlas a la intención semántica y expresiva de la investigadora en función de los propósitos, sentidos y valores investigativos.

Asimismo, además de la noción de ‘apropiación’, la presente investigación recurre a las nociones de ‘dialogismo’, ‘voces del discurso’ y ‘polifonía textual’, también de Bajtín (1982), para explicar la elección del término ‘sociointeraccionismo’ en referencia a la teoría vygotskyana. Para Bajtín (1982), la lengua es más que un código, es un instrumento valioso que guarda historia y experiencias pasadas, y, desde la noción de dialogismo, los enunciados se conforman por una pluralidad de voces; esto es, lo que uno ve o lee hoy conjuga otras voces, otras prácticas culturales e históricas; en este sentido se releva también la polifonía del texto.

Al respecto, según la perspectiva bajtiniana, la comunicación dialógica es polifónica, susceptible de múltiples voces, las cuales nacen como respuesta, réplica, reflexión o refracción ideológica (Porta, 2016). Para Hernández (2011), la polifonía se evidencia en la comprensión de enunciados ajenos, la cual reside en orientarse respecto a ellos, en busca de nuevos valores con los cuales comprenderlos y encontrarles el sentido en un contexto determinado. Esta polifonía de voces resulta muy ligada a las circunstancias de interacciones de los estudiantes que conforman la población investigada en esta tesis dado el contexto de aprendizaje de la lengua española en el cual se encuentran. En este sentido, la relación entre interacción social, dialogismo y polifonía de voces se fundamenta también en la teoría del lenguaje del Círculo de Bajtín (1982), según el cual “ningún discurso nace de la nada, sino como respuesta a otros ya dichos” (Sito y Kleiman, 2017, p. 171).

Paralelamente a lo explicitado, la transparencia de sentido del vocablo ‘sociointeraccionismo’ con su etimología [socio + interacción + ismo] también juega un papel importante en su adopción. Respecto al primer componente del vocablo, en el diccionario de la RAE (2021) se define: ‘socio-’ “elemento compositivo - significa social o sociedad”; ‘social’, a

su vez, se describe como “perteneciente o relativo a la sociedad”; y ‘sociedad’ como “conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas comunes”. En cuanto a ‘interacción’, también en el mismo diccionario se encontró “sustantivo - acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.”. Por último, en el referido diccionario ‘-ismo’ es definido como “sufijo - forma sustantivos que suelen significar doctrina, sistema, escuela, movimiento (Socialismo, Platonismo), o que designan términos científicos (astigmatismo), situación o condición (marginalismo)”.

En efecto, en función de lo presentado en esta sección, y en comparación con los diferentes nombres atribuidos a la teoría vygotskyana, mencionados en la sección 2.1.1, el término ‘sociointeraccionismo’ denota mayor transparencia de sentido y de coherencia en cuanto al propósito investigativo de esta tesis (sección 1.4). Dado que dicho propósito se centra en investigar el proceso de aprendizaje de español por estudiantes brasileños de Medicina en Argentina en situación de inmersión en este país, ello implica considerar factores inherentes a la interacción de estos estudiantes con las personas que viven en la sociedad argentina, esto es, argentinos, brasileños y otras nacionalidades. Asimismo, el término ‘sociointeraccionismo’, tal como se toma en esta tesis, se enmarca en el ámbito científico por representar aportes pertenecientes a una teoría científica (la obra vygotskyana), la cual se constituye como marco teórico en numerosas investigaciones, especialmente en Educación y Psicología (Figueiredo, 2019). Además, hace referencia a la situación en la que se encuentran los informantes brasileños considerados en esta tesis.

En la siguiente sección se presentan las particularidades del sociointeraccionismo en las cuales la presente investigación sienta sus bases.

2.1.3 Deslindando el sociointeraccionismo y sus conceptos clave

Una vez considerados los aportes de la sección previa (2.1.2), se establece y se fundamenta el uso del término ‘sociointeraccionismo’, que será, de ahora en adelante, utilizado en este recorrido investigativo para hacer referencia al postulado vygotskyano en cuanto al proceso de aprendizaje y su relación con lo social. Siendo esta la teoría fundante de la presente investigación, en esta sección se explican los conceptos-clave del sociointeraccionismo

esenciales en la discusión de la tesis: la zona de desarrollo próximo (ZDP), la mediación y la internalización.

La obra vygotskyana concibe el aprendizaje como resultado de la interacción social, la cual promueve el intercambio de experiencias e ideas entre los sujetos, produciendo nuevas informaciones y conocimientos (Lopes, 2015). En este marco, Vygotsky (1979) planteó uno de los conceptos que será más referenciado en investigaciones futuras respecto al proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo, el de **zona de desarrollo próximo (ZDP)**. Ahora bien, antes de presentar el concepto de ZDP, conviene aclarar que para Vygotsky (1979) el aprendizaje es un impulsor del desarrollo cognitivo y, por ende, siempre va por delante de los procesos evolutivos, es decir, del desarrollo. En este aspecto, la ZDP se refiere a la distancia entre el *nivel real de desarrollo* del sujeto y el *nivel potencial (próximo)*, siendo el primero las conquistas, conocimientos o funciones que el ser humano realiza solo, independiente del auxilio de otro individuo; y el segundo aquello que el ser humano puede realizar con el auxilio de otro individuo, hasta que no necesite más apoyo y realice determinada actividad por sí solo (Vygotsky, 1979).

En cuanto a los conceptos de **mediación** y de **internalización** sostenidos por Vygotsky, la mediación es el proceso por el cual las personas regulan su entorno, material o no, y sus actividades sociales y mentales (Lantolf y Thorne, 2006). Se produce a través de la interacción con otros (Magallanes Palomino *et al.*, 2021) y por medio de instrumentos socioculturales, como artefactos, conceptos y signos –especialmente el lenguaje. Asimismo, la influencia del contexto sociohistórico y las actividades organizadas por los sujetos sociales son formas de mediar el aprendizaje (Cruz Cabrera *et al.*, 2019). Por su parte, la **internalización** es pensada por Vygotsky (1979, p. 92) como “la reconstrucción interna de una operación externa”, operación esta que se realiza a través de la interacción con el medio y, luego de una serie de sucesos evolutivos, se transforma en un logro individual. En tal sentido, Vygotsky (1979) entiende que el desarrollo de las funciones mentales superiores –específicamente humanas y referentes a lo cognitivo– se realiza primero en el plano interpersonal para posteriormente pasar al intrapersonal, que es cuando la información se internaliza (Álvarez Espinoza y Balmaceda, 2018; Fernández, 2022).

A modo de síntesis de lo explicado en esta sección, cuando un proceso se internaliza, se convierte en un logro evolutivo y se alcanza el aprendizaje real. Así, (a) aquello que es zona de

desarrollo próximo hoy, será el nivel de desarrollo real mañana; o (b) lo que una persona puede hacer con asistencia hoy, será capaz de hacerlo por sí sola mañana (Vygotsky, 1979). Con todo, conviene señalar que lo que se aprende corresponde a la información que se encuentra en la ZDP y que evolucionó a un logro. Ahora bien, no todo se aprende; ello permite entender que haya situaciones en que hijos, estudiantes o adultos en las más variadas situaciones no aprenden todo lo que se les intenta enseñar (Herrera y Terán, 2020).

Teniendo en cuenta los conceptos aquí presentados, se toma el sociointeraccionismo como la herramienta conceptual que guía esta investigación en el proceso de analizar el aprendizaje de español de estudiantes brasileños que se encuentran en inmersión e interacción social en el país de la lengua meta, la Argentina.

2.1.4 El sociointeraccionismo en otros teóricos del aprendizaje

Las contribuciones de los supuestos vygotskyanos en cuanto al sociointeraccionismo se ven también en otros teóricos del aprendizaje, cuyos aportes fundamentan también esta tesis. Al respecto se destacan los aportes de Lantolf (2000, 2006, 2011) y Lantolf, Throne y Poehner (2006, 2015), quienes, en consonancia con Vygotsky, entienden el aprendizaje como un proceso social y lo consideran el propulsor del desarrollo del aprendiente. Lantolf establece el lenguaje como el instrumento responsable de mediar este desarrollo que va de lo social a lo individual. Asimismo, sus contribuciones son de suma importancia para los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras por inmersión, dado que plantea como fundamental la interacción social en el aprendizaje de lenguas. Para el autor, aprender una nueva lengua requiere no solo calidad en las producciones lingüísticas, sino calidad y cantidad de mediación externa. Dicho de otro modo, si bien el aprendizaje en situación de inmersión proporciona insumos lingüísticos genuinos de la LE/L2 (por el contacto con los nativos), la mayor exposición a esta lengua constituye un importante determinante en el avance del proceso de aprendizaje. En este caso, el éxito en el aprendizaje de una LE/L2 está en la capacidad del aprendiente de usarla de forma autónoma, al superar el nivel próximo o potencial de la lengua y alcanzar el nivel real del aprendizaje.

Aún con otra perspectiva, también Wallon (1987) se aproxima de la concepción vygotskyana al considerar la influencia del medio y de la interacción social en el desarrollo cognitivo-afectivo y del aprendizaje. Para este teórico la sociabilidad es esencial tanto para el

desarrollo afectivo como para el aprendizaje, precepto este último que se relaciona con los intereses de esta investigación en función del contexto y condiciones en los que se encuentra el estudiantado del corpus investigado.

La interacción entre personas se revela determinante en el aprendizaje también en Bruner (1987), quien, influido por Vygotsky, señala la relevancia del medio y de la cultura en este proceso. Desde esta mirada, el aprendizaje se constituye a partir de la socialización e interrelaciones entre sujetos y con el mundo exterior. También la negociación de significados juega un importante papel en el aprendizaje, dado que las personas aprenden una de las otras y del entorno (Bruner, 2006). Desde esta concepción, la lengua se aprende en uso, y las relaciones con/en el entorno social posibilitan al aprendiente saber lo que es adecuado, apreciado o no según el contexto (Bruner, 1990). Se advierte, en este sentido, la prominencia de la cultura en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Ahora bien, conviene aclarar en esta sección que el aprendizaje por interacción social y observación del otro se diferencia de la imitación relacionada al behaviorismo. Para ello se toma en consideración a Lantolf y Thorne (2006, p. 202) al afirmar que “cuando nos comunicamos socialmente, nos apropiamos de los patrones y significados de este discurso y lo utilizamos internamente para mediar nuestra actividad mental”, no obstante, este discurso puede presentar características propias, fenómeno al cual estos mismos autores denominaron “discurso privado”.

Así, el aprendizaje en el marco del sociointeraccionismo implica una actividad cognitiva direccionada a objetivos que pueden resultar en transformaciones del modelo original. Además, la internalización del aprendizaje no ocurre inmediatamente luego que un patrón dado aparezca en el ambiente lingüístico del aprendiente. Es decir, es un hecho desarrollado paulatinamente hasta que llega a la internalización. Se trata del momento en el que el aprendiente ya realiza determinada acción, típica del contexto de la lengua extranjera en el cual esté inmerso, pero sin darse cuenta de que la hace porque ya la tiene internalizada (Lantolf y Thorne, 2006).

Cabe destacar también que los supuestos del sociointeraccionismo han servido de apoyo a las recientes tendencias en la lingüística aplicada a las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que ocurren de modos menos planificados y más naturales, más comunicativas, basadas en la experiencia práctica en ambientes multiculturales de convivencia (Martins, 2015), marco en el que tiene lugar la presente investigación.

2.2 Teorías y corrientes teóricas que dialogan con el sociointeraccionismo

El Sociointeraccionismo de Vygotsky, además de ser retomado por otras teorías del aprendizaje, conforme visto en la sección 2.1.4, también ejerció influencia en los postulados del Interaccionismo Sociodiscursivo y de la teoría de la Interacción Verbal. En tanto la presente tesis investiga el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto de inmersión, esta sección remite a planteamientos de estas dos destacadas corrientes teóricas cuyos supuestos cooperan en el fundamento del marco teórico. Se consideran, por ende, sus principales representantes, Bronckart y Bajtín.

2.2.1 El Interaccionismo Sociodiscursivo

El Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), corriente teórica cuyo principal representante es Jean-Paul Bronckart (1946 -), coincide en varios aspectos con la teoría vygotskyana. El ISD tiene sus ideas ancladas en el legado de Vygotsky y, tal como el Sociointeraccionismo, se aboca al desarrollo humano basado en concepciones de la filosofía y de las ciencias sociales, especialmente fundamentado en los aportes de Spinoza, Marx, Engels, Vygotsky y Bajtín (Francisco *et al.*, 2020). En tal sentido, considera las conductas humanas como resultados de un proceso histórico de socialización y analiza las acciones humanas en sus dimensiones sociales y discursivas, con particular énfasis en el funcionamiento y origen de las conductas del lenguaje (Bronckart, 2004; Corrêa *et al.*, 2016, 2011). Al respecto, el ISD establece como unidades de análisis: el lenguaje, las conductas activas y el pensamiento consciente, siendo el primero el elemento central de esta corriente teórica (Goularte, 2010, 2017).

En acuerdo con los postulados de Vygotsky, el ISD, además de considerar el desarrollo del individuo de lo social a lo individual (Corrêa *et al.*, 2016), toma en cuenta las pre-construcciones del conocimiento -el conocimiento previo- que tiene el individuo (Machado, 2009; Rodrigues, 2011) y reconoce la mediación como esencial para el proceso de apropiación y transformación del conocimiento (Machado, 2009). En este caso, la mediación es, fundamentalmente, un proceso que se realiza por medio del lenguaje, ya que, según Bronckart (2004), este es el instrumento fundador y organizador de los procesos psicológicos superiores. Es por este medio que se organizan y se regulan las actividades humanas. Asimismo, es por el lenguaje que se construye la memoria del conocimiento previo (Machado, 2009).

Del mismo modo, el ISD señala el protagonismo de las relaciones sociales para la adquisición del lenguaje a la vez que plantea las actividades de lenguaje igualmente sustanciales para la inserción del individuo en sociedad (Corrêa *et al.*, 2016). En tal sentido, releva las prácticas situadas del lenguaje y apunta a la interdependencia que hay entre las producciones lingüísticas y los contextos sociales (Bronckart, 2004).

En función de lo expuesto, el ISD tiene su relevancia en la presente investigación por considerar el papel de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. No obstante, se advierte que esta tesis no se orienta a estudiar las capacidades cognitivas de los estudiantes brasileños, sino se centra en las relaciones sociales de estos estudiantes el país de la lengua meta y la relación que ello tiene con su desempeño en la lengua española.

2.2.2 *La teoría de la Interacción Verbal*

Otra línea de investigación que dialoga con el Sociointeraccionismo es la Interacción Verbal (o Discursiva) –uno de los pilares que sostiene la concepción del lenguaje presentado por el Círculo de Bajtín entre 1920 y 1930 (Dantas y Santos, 2020; Vianna, 2019).

A la luz de la teoría bajtiniana, la lengua es constituida socialmente y la comunicación consiste fundamentalmente en la interacción verbal, en el intercambio de enunciaciones, en la relación del ‘yo’ con el ‘otro’ en un proceso dialógico (Bajtín, 1999). En dicho marco, se considera la lengua inmersa en una realidad concreta de enunciación, una lengua con carácter funcional y que da lugar al diálogo. A este proceso el Círculo de Bajtín denominó *dialogismo* (Bajtín/Volochinov, 1929, 2006), principio que, en efecto, subyace a todo el postulado del Círculo referente a la interacción verbal (Flores y Teixeira, 2012).

El dialogismo considerado por el Círculo de Bajtín se define como “el modo de funcionamiento real del lenguaje” (Fiorin, 2008, p. 24) y es por él que se lleva a cabo la comunicación. Asimismo, es en el dialogismo que se constituye la *enunciación* (Fiorin, 2008), que es una acción lingüística, en la forma de habla o escritura, orientada hacia el otro, estando este otro presente o ausente físicamente en el contexto (Sisto, 2015). Desde este prisma se abordan las formas oral y escrita de expresión en la lengua tomadas para análisis en esta investigación.

Igualmente, la noción de dialogismo contribuye con las investigaciones de aprendizaje de LE en función de que, para que esta tenga significación a los aprendientes, es necesario que ellos

respondan a los signos y, para tal, tiene que haber interacción y dialogismo a la vez. De ahí que atender a los contextos social e inmediato es indispensable para la investigación en lenguaje, y en el caso específico de la presente tesis, para la investigación concerniente al aprendizaje de ELE.

De igual relevancia en esta teoría es la importancia que le da a la interacción con y en el contexto frente a la dicotomización de lengua y lenguaje y de oración y enunciado. La oración se enmarca en el sistema de la lengua, y, tal cual la palabra, es concebida como unidad significativa del sistema lingüístico y gramatical (Bajtín, 1999). Si bien tiene su significado lingüístico comprensible aún en situación aislada, este es abstracto, ya que es el contexto el que va a proporcionar al oyente una actitud responsiva. El enunciado, por su parte, se realiza en el marco del lenguaje, es la unidad de la comunicación discursiva (Bajtín, 1999) y considera las relaciones dialógicas que se materializan en cadenas de enunciados. No obstante esa dicotomía, Bajtín (1999) reconoce la constitución de la lengua como derivada de lo social y, por ende, de las relaciones dialógicas situadas, a la vez que considera la lengua imprescindible para las construcciones enunciativas y para las realizaciones dialógicas.

En tal sentido, el conocimiento del sistema lingüístico, de las formas de la lengua y el significado de una palabra –que como unidad de la lengua es neutra– sólo tendrá sentido en contacto con la realidad concreta, en la plenitud semántica promovida por el contexto (Bajtín, 1999). En efecto, el conocimiento de la LE en su forma abstracta y el contacto con situaciones reales de uso concreto posibilitados por la inmersión al contexto son complementarios e interdependientes entre sí en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al respecto se pone de manifiesto el papel de la interacción social en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y así como los postulados del Sociointeraccionismo y del Interaccionismo Sociodiscursivo, los preceptos planteados por el Círculo de Bajtín en cuanto a la interacción verbal proveen sustancial respaldo al tema investigado en esta tesis. En efecto, las muestras de lengua analizadas son “la materialización verbal del lenguaje” (Santos, 2015, p. 22) y sirven de medio y punto de partida para investigar el aprendizaje y desarrollo de la lengua española de los participantes de la investigación.

Presentado el referencial teórico en torno al sociointeraccionismo y al aprendizaje en contexto de inmersión, en el siguiente capítulo se presentan los conceptos teóricos en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras / lenguas segundas a fin de clarificar y establecer la terminología considerada en esta tesis con respecto al aprendizaje de lenguas.

CAPÍTULO 3 – APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/LENGUAS SEGUNDAS

En el presente capítulo se presentan los conceptos teóricos correspondientes al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras o lenguas segundas (LE/L2). Inicialmente se clarifican los conceptos de ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’ de lenguas (sección 3.1) y los conceptos de ‘lengua extranjera’, ‘lengua materna’ y otros afines (sección 3.2), al tiempo que se establecen las nomenclaturas adoptadas en esta tesis. Secuencialmente, y también con el objetivo de definir los términos tomados para esta investigación, se precisan las nociones de ‘habilidades lingüísticas’ (sección 3.3) y del error como elemento positivo en el aprendizaje (sección 3.4). Posteriormente se presenta el fundamento teórico que explica la ‘interlengua’, sistema que da cuenta de cada uno de los estadios sucesivos por los cuales pasa todo aprendiz de lenguas extranjeras y que será pormenorizado en la sección 3.5. El planteamiento de este tema en el marco teórico gana relevancia en virtud de que se atenderá al proceso de interlengua de los participantes de la investigación. Asimismo, en función del aprendizaje de la lengua española en contexto de inmersión, se consideran también en este capítulo los conceptos ‘comunicación endolingüe’ y ‘exolingüe’ (sección 3.6), y el carácter ‘implícito’ y ‘explícito’ del aprendizaje de LE/L2 (sección 3.7).

3.1 Sobre los conceptos de adquisición y aprendizaje

Sobre la base de que el tema de esta tesis reside en el aprendizaje de español por no nativos (estudiantes brasileños) en contexto de inmersión, la presente sección se dedica a aclarar el concepto de ‘aprendizaje’ y, a la vez, el de ‘adquisición’, dado que muchas veces estos términos son, equivocadamente, empleados de modo indistinto cuando se trata de la didáctica de lenguas.

Pese a la referida indistinción, cabe señalar que existen diferencias sustanciales entre aprender una lengua y adquirir una lengua (Beltrán, 2017). En la concepción de Martín (2004, p. 261) “la adquisición se reserva a la lengua materna, mientras que las demás lenguas se aprenden”. En esta misma dirección, Marotta (2004) defiende que la adquisición es exclusividad de los niños, a la vez que el aprendizaje ocurre en niños y adultos. También Jeremías (2004) sintetiza que la primera lengua se adquiere, al tiempo que las sucesivas se aprenden.

A parte de esta distinción, Krashen (1977, 1981, 1982) estableció otra línea de demarcación y atribuyó la adquisición también a lo referente a la segunda lengua / lengua extranjera, que sigue siendo de significativa relevancia en los estudios de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (Beltrán, 2017). Para Krashen (1981, 1982), la adquisición es un proceso subconsciente de internalización natural del lenguaje, que se da en una construcción creativa, sea en el caso de la lengua materna, así como en el caso de otras lenguas. El aprendizaje, por su parte, lo definió como un proceso consciente de la internalización formal del lenguaje e implica retroalimentación, corrección de errores y explicitación de reglas. Ello se explica en su *Teoría del Monitor* (Krashen, 1977), según la cual el sistema del aprendizaje opera cuando el aprendiente pone mayor grado de atención al utilizar la lengua y su uso es consciente y monitoreado; en otras palabras, recurre a un *monitor* –que vendría a ser un sistema interno de monitoreo de la lengua– para utilizar la lengua que está aprendiendo.

En cuanto a la adquisición, Krashen (1977, 1981, 1982) reconoce que es típica de los niños y es alcanzada cuando determinadas estructuras de la lengua son utilizadas automáticamente sin que demanden atención consciente. Los adultos, a su vez, desarrollan simultáneamente dos sistemas independientes: el del aprendizaje y el de la adquisición. En este caso, Krashen (1977) sostiene que el aprendizaje en adultos no se convierte en adquisición; ahora bien, considera que ‘algo’ aprendido, al menos en alguna medida, puede llegar a ser adquirido más adelante. En oposición a esa estricta distinción de adquisición y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras en adultos, Bialystok y McLaughlin (1978) sitúan estos sistemas en un continuum, donde el conocimiento aprendido (concienciación de las reglas del sistema) puede llegar al estadio de adquirido (uso automático, inconsciente) por medio del uso y de la práctica de la lengua.

También Santos Gargallo (2010) y Sánchez (2004) definen la adquisición de una lengua como un proceso de internalización de las formas de la lengua que ocurre espontánea e inconscientemente, sin atención a la forma, en razón de la exposición natural al lenguaje. En cuanto al aprendizaje, estos mismos autores coinciden que se trata de un proceso consciente de internalización del sistema lingüístico, implica instrucción formal y conocimiento explícito de las reglas.

En función de lo expuesto hasta aquí, cabe destacar que la literatura especializada revela que no hay una teoría única que dé cuenta del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas en

su totalidad (Eckert y Frosi, 2015). De todos modos, conviene clarificar que en esta tesis se adopta el término ‘aprendizaje’ a la vez que se apoya en las contribuciones teóricas de Bialystok y McLaughlin (1978) en referencia al proceso continuo de aprendizaje, cuya información aprendida puede llegar a ser adquirida. En tal sentido, se considera que el aprendizaje (concienciación de las reglas) de la lengua a la que están expuestos los estudiantes en inmersión en Argentina, asociado al uso y práctica de la misma, puede evolucionar al uso automático de esta lengua, esto es, a la adquisición. Asimismo, esta concepción se conjuga con el concepto de ‘zona de desarrollo próximo’ (Vygotsky, 1979), ya presentado en la sección 2.1.3, y con la transitoriedad de la interlengua, que se contemplará más adelante (sección 3.5). La convergencia de estos postulados conforma un conjunto teórico que contribuye al fundamento de esta investigación. Por otro lado, la bibliografía sobre los conceptos de adquisición y aprendizaje evidenció el uso de términos como LM, LE y afines, cuyos conceptos serán presentados en la siguiente sección a la vez que se establecen las terminologías adoptadas en la investigación.

3.2 Lengua materna, lengua extranjera y terminologías afines

La reflexión sobre los conceptos de adquisición y aprendizaje de lenguas muestran, en la literatura especializada, diferentes términos que subyacen o que se correlacionan a los de lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE). Asociado a la LM se encuentran especialmente el término L1 y sus correspondientes lengua primera / primera lengua y lengua de origen. Relacionados a la LE se identifican, L2 y sus referentes lengua segunda / segunda lengua, además de lengua meta / lengua objeto y lengua adicional. En tales circunstancias, se hace relevante un delineamiento de estas terminologías en función de que sus conceptos no son tan simples como parece en una primera lectura de estos términos.

Al respecto de la LM, suele ser con frecuencia utilizada para referirse a la lengua que se aprende en la niñez al escuchar el habla de la madre en un contexto monolingüe, es la que se aprende con más dominio. Esta también puede ser la L1 (Eckert y Frosi, 2015), término que se explicará más adelante en esta sección. En contextos familiares mixtos, se entiende por LM la que se impone activamente en la comunicación del niño (Catalá, 2019). No obstante, conceptualizar la LM es más complejo cuando se tratan de contextos mixtos o multilingües en los cuales se manifiestan otros elementos importantes en la influencia lingüística. La organización social y las

formas de vida resultantes de la globalización de la sociedad actual ilustran ello con notoriedad: “hoy día se reconoce plenamente que en muchos casos no es la madre la que más lengua aporta al entorno del niño, y por tanto se habla ya de *habla de guardián*” (Griffin, 2017, p. 23, destacado de la autora), aunque esta no siempre será la lengua que el hablante más dominará de adulto. En efecto, actualmente existe un consenso entre lingüistas de que la L1 no tiene que ser necesariamente la de la madre y tampoco tiene que ser la que acompaña al hablante durante toda su vida (Catalá, 2019).

En virtud de esa complejidad, una misma persona puede tener diferentes lenguas maternas en función de la definición que se utilice. Además, las diferentes denominaciones relacionadas a la LM se pueden combinar, hecho que aumenta la dificultad de explicitar precisamente el término. Oportunamente, y con vistas a clarificar lo mencionado, a continuación se reproduce una descripción de las denominaciones que pueden designar la LM, reseñada por Catalá (2019), a partir de cuatro parámetros relacionados a la adquisición y uso de la lengua: momento de adquisición, identificación con la lengua, competencia en la lengua, y función de la lengua.

a) **Momento y/u orden de adquisición:**

1. *Lengua primera, primera lengua o L1:* primer sistema lingüístico que se adquiere.
2. *Lengua del hogar / familiar de origen:* código aprendido en el núcleo familiar de origen.
3. *Lengua nativa:* la lengua propia del “hablante nativo”, un término popular en la enseñanza de segundas lenguas.

b) **Identificación:** *Lengua propia, lengua de identificación o adscripción:* código con que uno se identifica o es identificado.

c) **Competencia:** *Lengua dominante:* código en que el individuo es más competente, independientemente de si es la lengua L1 o L2 u otra. A veces es sinónimo de “lengua oficial”.

d) **Función:** *Lengua de uso habitual:* código que se emplea más a menudo. (Catalá, 2019, p. 28)

Igualmente, se suman al parámetro de identificación con la lengua las cuestiones simbólicas que tienen relación con la memoria, con representaciones de territorialidad y de pertenencia a una nación (Moore, 2006, p. 109). Sin embargo, en función de las diferentes matices que se revelan en la difícil tarea de conceptualizar precisamente la LM, frecuentemente se ve su empleo con alusión a la madre o en referencia a la L1 (Catalá, 2019).

En contraposición a la LM se presenta el término LE y que, igualmente, demanda reflexión en cuanto a su concepto. Según Flores (2013), la LE se refiere a casos de estudiantes que aprenden otra lengua, que en sentido cronológico puede ser L2, L3, etc., en contexto de

instrucción formal y no tienen cualquier contacto con esta lengua fuera del ambiente de instrucción. Al respecto, Santos Gargallo (2010, p. 21) afirma que la LE es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. También Madeira (2017) se refiere a la LE cuando el aprendizaje de la lengua ocurre en condiciones formales, es decir, en el aula, por medio de contenidos lingüísticos y de forma estructurada. En base a estas definiciones, la LE será entendida siempre como la lengua que se aprende fuera del país de la lengua objeto de aprendizaje. Sería el caso, por ejemplo, de brasileños que aprenden español en instituciones de enseñanza en Brasil.

Pese a que este posicionamiento parezca aplicable y sea ampliamente difundido, se evidencian salvedades en la literatura en cuanto a los criterios que constituyen la concepción de una LE. Un factor clave es el contexto. Flores (2013) cuestiona ello en dos situaciones distintas: a) hay situaciones en que existe instrucción formal de la LE a la vez que el aprendiente tiene o pasa a tener contacto con la lengua también fuera de los límites del aula, en programas de intercambio, por ejemplo; b) por otro lado, es plausible que existan situaciones en que una familia se traslada a otro país sin que todos o ninguno de sus integrantes conozcan o hayan estudiado previamente la lengua del nuevo país; y si se trata de una familia con hijos pequeños, es muy factible que tendrán instrucciones formales de la lengua en la escuela de este nuevo país. En los dos casos, la lengua sigue siendo extranjera a estas personas que aún no la dominan. Estas ilustraciones ponen de manifiesto que la definición de LE, tal cual la de LM, no es tan sencilla, y ambas involucran diferentes circunstancias.

En el seguimiento de las terminologías, también se evidencia, sobre todo en el campo de la didáctica de las lenguas, el uso de los términos L1 y L2 y, respectivamente, lengua de origen y lengua meta (o lengua objeto); asimismo, para hacer referencia a una L2, L3, etc. se ve el empleo del término lengua adicional. Las referencias L1 y L2 se utilizan desde un punto de vista del orden cronológico en que una persona aprende más de una lengua. En tal sentido, la L1 representa la lengua adquirida en la niñez, en un ambiente natural (Eckert y Frosi, 2015), es la “primera manifestación verbal a la que el niño ha sido expuesto, en la que hace sus experiencias de lenguaje y las primeras producciones” (Catalá, 2019, p. 29-30), está habitualmente relacionada a la LM.

La L2, por su parte, supone la existencia de la L1 ya formada y presenta diferencia de dominio en relación a la L1 (Griffin, 2017). También si se la compara con la definición de LE, la L2 presenta mayor competencia y performance en función de que se desarrolla en el propio contexto natural de la lengua objeto de aprendizaje (Martín, 2004) y, por ello, exige más del hablante. La LE, por otro lado, al entenderse que su aprendizaje se da en ambientes áulicos y fuera del país de la lengua objeto, difícilmente exigirá del aprendiente un alto grado de desempeño en la lengua (Spinassé, 2006).

Asimismo, la complejidad de precisar los términos, análogamente a lo que ocurre con LM y LE, hace que se encuentren algunas diferencias de definiciones en la literatura. En tal sentido, se encontró que la L2 puede ser aprendida en ambientes formales, generalmente escolares (Griffin, 2017), una vez que ya se tenga la base sólida de la L1. Desde otra perspectiva, Flores (2013) define la L2 como aquella lengua adquirida en contexto natural por medio de la inmersión en el ambiente de esta lengua, “es un medio de comunicación imprescindible en la socialización del hablante” (p. 10).

Desde un panorama de políticas geo-lingüísticas, en países o comunidades con dos lenguas oficiales, los términos L1 y L2 pueden ser utilizados con el propósito de diferenciarlas en su denominación y uso, siendo la L1 la lengua instrumental de enseñanza en las escuelas (Dolz *et al.*, 2009). Por otro lado, en el ámbito de investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas, los términos L1 y L2 son también referenciados como *primera lengua* o *lengua primera* para L1, y *segunda lengua* o *lengua segunda*, *lengua meta*, *lengua objeto* y *lengua adicional* para L2 (Santos Gargallo, 2010; Martín, 2004, Pato y Fantechi, 2012).

En efecto, no hay un consenso en la literatura en cuanto a aquello que designa cada uno de los términos; al respecto Griffin (2017), por ejemplo, plantea algunos interrogantes. En cuanto a la L1 y L2:

¿Qué pasa con las personas que aprenden dos lenguas más o menos simultáneamente? ¿Cuál es su primera y cuál es su segunda lengua? ¿O la persona que empieza a aprender una lengua y traslada el lugar de residencia antes de desarrollar esta primera lengua y empieza a aprender otra lengua que llega a dominar mejor? (p. 23).

En cuanto a la LE:

¿Qué es *extranjero*? ¿Cómo se define una lengua extranjera, si no es por naciones? Pero con la complicada situación lingüística dentro de la mayoría de las naciones, asignar la etiqueta *extranjera* a una lengua con ciertas comunidades de habla, puede causar graves problemas socio-políticos. Piensen, por ejemplo, en el caso de la lengua española en los Estados Unidos en una

comunidad como Miami¹, Flórida. El español no sería en absoluto una lengua extranjera (Griffin, 2017, p. 23).

A los interrogantes referentes a L1 y L2, se puede responder en base a Dulay y Burt (1974), cuyos supuestos defienden que la L2 solo se establece en un proceso de *aprendizaje lingüístico secuencial*, es decir, supone que ya se tengan formadas las bases de la L1. A la vez, al aprendizaje de dos lenguas más o menos al mismo tiempo a edad temprana lo denominaron *adquisición simultánea o bilingüe*. A la explicación de *lingüística secuencial* se suma la premisa de que lo aprendido se puede tornar en adquirido (Bialystok, 1978; McLaughlin, 1978) y, de ser así, si las circunstancias permiten, la LE pasa a L2 (Flores, 2013). En el párrafo siguiente se puede entender mejor este proceso.

En consideración a los interrogantes sobre LE, pero sin contemplar cuestiones socio-políticas, el estatus de una lengua puede variar a lo largo del tiempo (Spinassé, 2006), y eso va a depender del contacto que el usuario tenga con la lengua, y, más que el contacto, la importancia y frecuencia de uso en su vida. A manera de ilustración, si un brasileño que estudia medicina en Argentina aprende español como L2 a lo largo de sus seis años de carrera, y luego de recibido vuelve a Brasil, muy probablemente va a perder la relación básica que tenía con la lengua española cuando vivía en Argentina. En función de ello, esta L2 pierde relevancia en su vida y, a lo largo del tiempo, el español pasa a ser una LE para este brasileño. Por otra parte, si un brasileño pretende estudiar medicina en Argentina y, por ende, se prepara con anticipación en Brasil acudiendo a un curso de español LE, al llegar a Argentina, todavía tendrá el español como LE, pero, con el paso del tiempo sus experiencias con la lengua en el país se ampliarán y su LE podrá llegar al estatus de L2.

De todos modos, los conceptos contemplados en esta sección son recurrentemente utilizados, redefinidos y han sido objeto de extensa reflexión en varias investigaciones del área de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Grosso, 2010). Ejemplo de ello es el término *lengua adicional* (LA) que ha sido empleado en investigaciones recientes (Arráez y Comajoan-Colomé, 2022; Barbosa y Freire, 2020; Delgado, 2021; Ramos, 2021) en referencia a adquisición y/o aprendizaje de lenguas que se realizan en etapa posterior a la L1. Por lo tanto, el término LA

¹ Ciudad bilingüe donde el inglés y el español compiten por igual con respecto a su uso en el ámbito social, económico y político (Ávila, 2015). Asimismo, el Anuario del Español en el Mundo indica que en 2060 los Estados Unidos serán el segundo país hispanohablante del mundo después de México, y el 27,5% de la población estadounidense será de origen hispano (Instituto Cervantes, 2021, p. 5).

también ha sido concebido como un hiperónimo, concepto ‘paraguas’ (Ramos, 2021), apropiado a diversas situaciones: LE, L2 y el escalonamiento L3, L4 y así sucesivamente, si es el caso. En contrapartida, hay investigadores, especialmente de la escuela de la lingüística generativa, que optan por emplear los términos LE y L2 con sentido equivalente (Flores, 2013), asumiendo que “el ser humano posee solo una forma de asimilar el conocimiento lingüístico no-nativo” (p. 10).

A partir de la revisión realizada, y teniendo claro las definiciones de los pares LM-LE y L1-L2, cabe señalar que el objetivo de esta tesis no se centra en la reflexión acerca del estatus o denominación referente a la lengua meta de aprendizaje de la población investigada. Sin embargo, se interesa por analizar el aprendizaje de la lengua española en dicha población desde una perspectiva de conocimiento lingüístico no-nativo. En función de ello, y de acuerdo con Spinassé (2006) respecto a la variación del estatus de una lengua según el tiempo de contacto, importancia en la vida del que aprende y frecuencia de uso, en esta tesis se adopta el término ‘LE/L2’ como binomio referente a la lengua meta de aprendizaje: el español. Por otra parte, se consideran los aportes de Catalá (2019), presentados anteriormente en esta sección, en cuanto a la complejidad de definir la lengua materna en función de la combinación de diferentes circunstancias. A tal efecto, en esta tesis se opta por el término ‘LM’ para referirse a la lengua portuguesa como lengua materna, nativa y también de identificación entre los estudiantes brasileños en Argentina.

Por fin, el *continuum* de aprendizaje de una lengua, independiente de la denominación o estatus que le den a esta lengua, se constituye por habilidades que el aprendiente debe desarrollar en ella: habilidades de producción -hablar y escribir- y habilidades de recepción -oír y leer- estas últimas también entendidas como comprensión oral y comprensión lectora. En la siguiente sección se elucidan estas habilidades y su relevancia para la presente investigación.

3.3 Las habilidades lingüísticas

Habitualmente en el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras los docentes se refieren a la forma en que se usa el lenguaje desde cuatro habilidades, las cuales el aprendiente debe desarrollar para alcanzar comunicarse en la lengua que está aprendiendo. Son las denominadas *habilidades lingüísticas* (Widdowson, 1991), especificadas como: hablar (expresión oral), escribir (expresión escrita), escuchar (comprensión oral / comprensión auditiva) y leer

(comprensión lectora). Las dos primeras son, a menudo, llamadas de *habilidades productivas*, mientras que las dos últimas comprenden las *habilidades receptoras* (Harmer, 2015) en la lengua. De todos modos, conviene señalar que en la presente investigación las habilidades receptoras no son entendidas como pasivas, dado que la comprensión, sea auditiva o lectora, demanda una serie de operaciones mentales del interlocutor para decodificar y comprender el mensaje (Ribeiro, 2013).

En virtud de que la presente investigación se ocupa de analizar el aprendizaje de la lengua española de estudiantes brasileños en sus producciones orales y escritas, se hizo necesario dedicar especial atención hacia las *habilidades productivas*, concretizadas en la expresión oral y escrita en español de los participantes de la investigación. No obstante, no se ignora en esta tesis el papel que las *habilidades receptoras* conllevan en el aprendizaje de lenguas, visto que comunicarse en una lengua involucra la interacción entre las habilidades lingüísticas en función de que estas se complementan (Acosta, 2020). A continuación se presentan los conceptos referentes a estas habilidades.

3.3.1 *Habilidades lingüísticas productivas*

En lo que se refiere a la habilidad productiva de *expresión oral* en lengua extranjera, se trata de un recurso fundamental para llevar a cabo la comunicación convencional en una comunidad lingüística y está íntimamente ensamblada a la comprensión oral. No tiene sentido sin la comprensión y la interpretación de lo escuchado, lo que quiere decir que “implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados” (Baralo, 2012, p. 164). Esa bidireccionalidad comunicativa se presenta como un factor directamente relacionado con el objetivo de esta tesis y con el escenario en el cual los participantes de la investigación se ubican. En efecto,

Si los interlocutores comparten información y hablan de alguna experiencia compartida, o comparten conocimientos del mismo trabajo o de hechos que hayan ocurrido, la eficacia comunicativa será mucho mayor con menor esfuerzo lingüístico. Por el contrario, si los hablantes se desconocen o pertenecen a culturas muy diferentes, es difícil que lleguen a una comunicación plena porque les faltará conocimiento para suplir todas aquellas cosas que no se explicitan, tales como los conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, o ciertos supuesto de partida que acompañan a cualquier acto de habla propio de la conducta humana. (Baralo, 2012, p. 166)

Al respecto, si bien Argentina y Brasil son países vecinos y comparten lenguas oriundas de una misma raíz, tienen pautas culturales diferentes que los estudiantes deberán aprender, y en ello se incluye el uso de la lengua española.

Por otra parte, cabe tomar en consideración que los contextos comunicativos orales implican distintas situaciones. Por un lado, existen circunstancias en que el hablante actúa solo como tal, mientras que, en otras, actúa alternativamente como hablante y oyente (Gómez, 2004). En el caso de los estudiantes brasileños en Argentina –y a modo de ejemplo– la primera situación puede darse en la exposición de trabajos en las clases de tutorías o en exámenes orales en la facultad, o, aun, en el envío de mensajes de voz por medio de aplicaciones de mensajería instantánea. En lo relativo a la segunda situación, los ejemplos pueden conformarse por conversaciones (formales o informales) y/o debates. Asimismo, en cuanto a su idiosincrasia, la expresión oral se caracteriza por oraciones incompletas, párrafos cortos, repeticiones, falsos arranques, reformulaciones, usos de muletillas, entre otros. Más aún, al contrario de la escrita, esta habilidad presenta una sucesión temporal que no tiene vuelta atrás, esto es “lo dicho, dicho está” (Baralo, 2012, p. 167).

Con igual relevancia para esta investigación, se tuvo en cuenta la habilidad productiva de *expresión escrita*. La coyuntura en la cual los estudiantes brasileños se ubican caracteriza esta habilidad como un recurso imprescindible en los ámbitos académico y profesional. Se suma a ello el hecho de que hablar una lengua extranjera no significa saber escribir en este idioma, premisa esta que corresponde con lo expresado por Cassany (2004):

Aprender a escribir significa aprender a utilizar el lenguaje de manera notablemente diferente al modo como se usa en las experiencias previas de conversación que ya posee el aprendiz. Los estudios sobre la variación en el habla y la escritura muestran que, aunque no puedan establecerse distinciones absolutas, una buena parte de los discursos orales utiliza los recursos lingüísticos del idioma de modo diferente a como se usan en muchos escritos. (p. 918)

Con esto se revela que los contextos orales y escritos de comunicación presentan particularidades distintas, propias de cada discurso y modalidad. El aprendiz de la lengua extranjera, a su vez, debe conocer las peculiaridades que les son requeridas en las distintas situaciones y saber emplearlas adecuadamente. De todos modos, pese a la singularidad inherente a cada contexto, no se puede ignorar la existencia de complementariedad que hay entre habla y escritura, las cuales interactúan de múltiples maneras formando discursos mixtos. Por un lado, póngase por caso los escritos que son preparados para ser dichos y escuchados (como un

discurso del rector de la universidad). Por otro, están las enunciaciones que luego serán transcritas y leídas (como una entrevista de diario).

En realidad, como consecuencia de la expansión creciente de la comunicación electrónica, la combinación oralidad-escritura se ha presentado fuertemente en ciertos géneros escritos. Ello está modificando de manera relevante y acelerada el binomio oralidad-escritura, lo que puede interferir no solo en el desarrollo de la lengua materna, sino en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ahora bien, “el aprendiz que aspira a producir escritos con eficacia en la comunidad hispana debe aprender a utilizar el lenguaje de modo diferente a como lo utiliza en el habla, en su lengua materna o en la L2 que está aprendiendo” (Cassany, 2004, p. 920). Con todo, se recalca la importancia del dominio de diferentes elementos lingüísticos y discursivos, según el género de texto y grado de formalidad, que debe tener el alumno a redactar un texto.

Sumado a ello, la escritura constituye un puente de acceso al conocimiento además de permitir al aprendiz desarrollar no solo las competencias comunicativas, sino competencias generales, como el saber hacer, saber aprender y saber ser (Llamas Saíz, 2010). También en el aprendizaje de una lengua extranjera la expresión escrita es imprescindible en la adquisición de nuevos datos y habilidades.

Así pues, los estudiantes brasileños de Medicina se encuentran implicados dentro de un contexto académico y de una comunidad lingüística diferente de la que provienen, lo que les obliga a la práctica de las habilidades lingüísticas en lengua española si deseen llevar a cabo la carrera. En este sentido, el entorno en cual se ubican estos estudiantes se les va a exigir también el conocimiento y habilidad del uso del discurso académico en español. Ello comprende no solo el dominio de la comunicación oral, así como la “producción aceptable” (Vázquez, 2004, p. 1129) de textos académicos (exámenes, artículos, trabajos monográficos, entre otros) escritos en español.

De todos modos, el aprendizaje de español con fines académicos (Vázquez, 2004; Pastor Cesteros, 2013) no compone el objeto de estudio de esta tesis, ya que el dominio de este tipo de habilidad –más compleja– necesitaría más tiempo de aprendizaje (Vázquez, 2004) y contacto con la lengua. Asimismo, no se ignora la importancia del dominio de esta habilidad por los estudiantes brasileños, especialmente los que se encuentran en un lapso de tiempo más amplio de inmersión en Argentina y, a la vez, en años más avanzados de la carrera universitaria.

3.3.2 Habilidades lingüísticas receptivas coadyuvantes en el proceso de producción

En función de la interacción que hay entre las habilidades lingüísticas en el uso del lenguaje y con el propósito de esclarecer la interrelación que las habilidades productivas y las receptivas presentan entre ellas, se dedica esta sección de la tesis a la exposición de las *habilidades receptivas*.

Si por un lado las habilidades productivas constituyen las formas de expresarse y se refieren a las manifestaciones de habla y de escritura (expresión oral y expresión escrita), por otro, las habilidades receptivas se plasman en la tarea de comprensión, cuya realización, en personas que no presentan discapacidades de naturaleza auditiva o visual, se da por medio de la escucha o de la lectura (comprensión oral y comprensión lectora). De todos modos, conforme ya mencionado en el inicio de la sección 3.3, las habilidades receptivas también tienen su papel activo (Ribeiro, 2013) y, por ende, esta investigación las reconoce como coadyuvantes en el proceso de producción en la lengua.

En cuanto a la *comprensión oral*, por ejemplo, supone la atención del oyente en tres dominios diferentes de conocimientos y habilidades: el de la lengua, el de las ideas y el de la interacción social. En consecuencia, exige del aprendiente de lenguas extranjeras en inmersión una agilidad en el proceso mental, de modo de entender lo que oye y pueda llevar a cabo la conversación y/o acción necesarias (Gil-Toresano Berges, 2004). Por cierto, ello implica diferentes mecanismos y estrategias que, según la taxonomía de Vandergrift (1997), pueden ser metacognitivas (organización previa, atención dirigida, atención selectiva, monitorización-comprobación de lo que oye, entre otras), cognitivas (como la inferencia visual, atención al tono de voz o expresiones faciales) y socio-afectivas (como pedir clarificaciones o para repetir, autoestímulo o autocharlas durante o tras concluir la comprensión). Así, la comprensión oral también se caracteriza como una habilidad activa.

Por otra parte, su papel coadyuvante en el desarrollo de la lengua se establece en el acceso constante al *input comprensible*² (Krashen, 1985) de la lengua hablada. Mientras más el

² Vocablo inglés que hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, a las que tiene acceso el aprendiente de una lengua (Hernández-Méndez *et al.*, 2021). El término *input* está generalizado en el ámbito científico y resulta más preciso que *entrada* o *aducto*, que serían sus correspondientes en español, por lo que se lo adopta en esta tesis en aras de la precisión conceptual.

aprendiente esté en contacto con hablantes de la lengua meta, más oportunidades tendrá de ampliar su conocimiento, sea de la lengua, sea cultural.

En lo que respecta a la *comprensión lectora*, esta se establece por el resultado de una interacción dinámica entre texto y lector, cuyos procesamientos se van orientando simultáneamente por los datos facilitados por el texto y por el conocimiento previo del lector (Holme, 2009; Pérez, 2014). Sin embargo, se trata de una tarea compleja, la cual no debe detenerse solo en la simple concepción de descodificación del significado; es más, se trata de una habilidad en la que “los conceptos de interpretación y sentido se incorporan a la tarea lectora como parte integrante del proceso” (Acquaroni, 2004, p. 944). Este proceso, por su parte, puede presentar distintos niveles de aproximación de un texto escrito: comprensión literal, comprensión inferencial, relectura y ordenación de ideas, lectura crítica y lectura apreciadora (González y Machado, 2021). En función de cada nivel, se puede emplear distintas técnicas de lectura: global, rápida, atenta, extensiva, intensiva, entre otras (Acquaroni, 2004).

Ahora bien, desde la perspectiva de la comprensión lectora en lenguas extranjeras, esta presenta características distintas del proceso lector en lengua materna. Los lectores no nativos tienden a presentar particularidades propias de esta condición (Acquaroni, 2004), como: menor nivel de automatización de la descodificación; atención centrada en la descodificación de estructura y significado; transferencia de estrategias lectoras adquiridas en la lengua materna; dificultad para inferir e interpretar la información implícita en el texto; e interpretación idiosincrásica errónea del texto, al adaptar aspectos de su propia cultura.

De conformidad con la circunstancia y objetivos de esta investigación, la lectura, obviamente, se plasma en una herramienta indispensable para el desarrollo de la vida académica de los estudiantes. Análogamente, su relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras estriba en que constituye el *input* de numerosas actividades que requieren la comprensión previa de un texto para que puedan ser llevadas a cabo. Los participantes de esta investigación despliegan esta habilidad, por ejemplo, en la lectura de literatura académica de su carrera, en instrucciones de ejercicios, evaluaciones escritas o, aun, en la preparación de tareas orales –tutorías y exámenes orales– a partir de la lectura de materiales escritos.

A la luz de la correspondencia entre las habilidades productivas y receptoras, se deslinda el énfasis de esta investigación en las habilidades productivas, pero sin mitigar la importancia de

las habilidades receptivas. Se ha puesto foco en algunas habilidades lingüísticas a fin de delimitar el objetivo investigativo.

3.4 Más allá de las habilidades: ¿error, producción idiosincrásica o divergencia entre lenguas?

Además de las habilidades, el error es también una ocurrencia que amerita atención. De suma relevancia en el proceso de análisis del aprendizaje de una lengua, en las últimas décadas ha sido valorado positivamente en el proceso de aprendizaje. En esta sección se presentan las diferentes concepciones al respecto.

3.4.1 Concepto de 'error' desde el Análisis de Errores

Para explicar la concepción de 'error' considerada en esta tesis, previamente se explica la polisemia de su concepto desde la perspectiva del Análisis de Errores (AE), corriente teórica planteada a finales de los años sesenta, cuyos aportes investigativos (Corder, 1967, 1971 y 1981), asociados a los trabajos de Chomsky (1959, 1965), revalorizaron dicho concepto. En esta línea, el error es considerado imprescindible para el progreso en el aprendizaje de lenguas, y se establece como “una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje” (Corder, 1971, p. 75).

Según Corder (1981, p. 35-36), el error es también “la fuente más importante de información sobre el desarrollo lingüístico del aprendiente”, ya que “la ‘corrección’ de los errores, precisamente, es la que proporciona el descubrimiento de la regla o el concepto correcto” (Corder, 1971, p. 75). En este sentido, los errores pasan a ser vistos como una etapa del proceso de aprendizaje en lengua extranjera y son reconocidos como indicadores en este proceso, y no como fracaso, dado que reflejan el conocimiento que tiene el aprendiente hasta entonces.

Adicionalmente, y desde otro ángulo, Corder (1971) defiende que solo se consideran errores las ocurrencias en las que el estudiante mismo se da cuenta del error y lo corrige; en tal sentido, sostiene que si el aprendiente no tiene el bagaje lingüístico necesario de la LE/L2 en su proceso de aprendizaje, sus producciones no son ‘erróneas’, sino ‘idiosincrásicas’, ya que reflejan su conocimiento de la lengua meta hasta dado momento del aprendizaje. Estas

producciones idiosincrásicas, según Corder (1971), constituyen un sistema lingüístico en evolución y autónomo, con una gramática propia subyacente a la gramática de la lengua meta; asimismo, esa idiosincrasia es compartida por aprendientes que tienen un entorno cultural parecido y aprenden una lengua en común.

Larsen-Freeman y Long (1991, p. 62-63), en coincidencia con Corder (1967), resignifican la definición de error como “una desviación sistemática que hacen los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2”, definición esta que tendría similitud con lo idiosincrásico de Corder. En este caso, el aprendiz no puede corregir por sí solo el error en función de que se trata de un resultado que refleja el estado actual de su evolución en la LE/L2. En el mismo sentido, Fernández López (1995, p. 204) define el error como “toda transgresión involuntaria de la norma de una lengua determinada” y lo conceptúa como “paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje que pasa por una serie de estadios hasta llegar a la lengua meta”. Igualmente, Santos Gargallo (2004, p. 392-393) entiende el error como “desviaciones de la norma de la lengua meta (...) tanto en aspectos propiamente lingüísticos, como aquellos que afectan a la adecuación al contexto”, expresados por “formas no deseables e involuntarias, aunque no siempre inconscientes”. La misma autora también considera el error como parte necesaria de un proceso para que se alcance el aprendizaje.

Aparte de que el error constituye la forma de aprender del ser humano (Fernández López, 1995, p. 213), se concibe también el aprendizaje de lenguas como ensayos y pasos necesarios para la construcción del sistema lingüístico. A la vez, se revela positivamente al aprendiente, al docente y al investigador del área de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Corder, 1967, p. 38). Es decir, para quien aprende, el error permite contrastar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta (Santos Gargallo, 2004, p. 396); para quien enseña, le orientará sobre qué ha de enseñar al aprendiente de LE o L2 (Monliné y D’Aquino Hilt, 2004, p. 30); y al investigador en lenguas le aportará información sobre el proceso de aprendizaje y sobre los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje (Santos Gargallo, 2004, p. 396). En coincidencia con ello, Fernández López (1995, p. 213-214) alude al error como “guiños que se hacen al profesor, al investigador y al aprendiente para indicar por dónde y cómo se camina, así como para señalar donde radican las dificultades reales”.

A partir de las premisas proporcionadas por el AE, también se abre camino a la redefinición del concepto de error sobre nuevas bases, es decir, a partir de las producciones del

aprendiente en la interlengua, cuyas reglas no coinciden con las normas de la lengua meta. Se establecen, pues, distintas terminologías referentes al error, las cuales se presentan en la siguiente sección.

3.4.2 *¿Error, falta o lapsus?*

En base a las diferentes terminologías que se emplean para referirse al error, este, en muchos casos, pasa a funcionar como un hiperónimo (Alba Quiñones, 2009). Sin embargo, las diferencias son también conceptuales, y la propia literatura advierte que clarificarlas no es tarea fácil (Alexopoulou, 2005; Alba Quiñones, 2009; Silveira, 2019 y otros), hecho que se evidencia en las superposiciones de conceptos y nomenclaturas entre diversos autores. Por ello, se considera pertinente hacer algunas aclaraciones al respecto, además de definir la terminología que se adopta en la presente tesis.

En primer lugar, se mencionan los aportes de Corder (1967), quien, además de contribuir con la redefinición del concepto de error (sección 3.4.1), lo plantea desde dos perspectivas: el de las ‘faltas’ (*mistakes*) y el de los ‘errores’ (*errors*) propiamente dichos. Desde esta posición, no todas las producciones erróneas que comete el aprendiente son errores. Las faltas corresponden a desviaciones de la L2 derivadas de accidentes momentáneos por parte de quien generalmente sigue la regla; en tal caso, bajo determinadas circunstancias, el propio aprendiente es capaz de autocorregirse. Otro equivalente de falta en español es el término ‘equivocación’ (Alexopoulou, 2005, p. 87). En contrapartida, los errores se refieren a desvíos de la LE/L2 a causa de que el aprendiente no conoce o no domina todavía las reglas de esta lengua, y por lo tanto, sería imposible autocorregirse (Moliné y D’Aquino Hilt, 2004, p. 8).

Por otra parte, análogamente al binomio ‘desempeño’ y ‘competencia’ propuesto por Chomsky (1959, 1965) respecto al aprendizaje de lenguas, Corder (1967) dicotomiza ‘error’ y ‘falta’. En tal caso, las faltas consisten en fallos del aprendiente en su desempeño en la competencia en LE/L2, mientras que los errores, por otro lado, derivan de un déficit en su competencia en la LE/L2 (Figueiredo, 2001). Dicho de otro modo, Corder (1967, p. 37) relacionó a las ‘faltas’ con ‘errores de actuación’ (de desempeño) y las caracterizó como asistemáticas; a la vez, estableció el término ‘error’, propiamente dicho, para referirse a ‘errores de competencia’ en la lengua, los cuales se caracterizan por su sistematicidad.

Asimismo, en la literatura se encuentra el término ‘lapsus’, o desliz (*slip*), cuya ocurrencia se relaciona a una bajada de atención del aprendiente en función de estados físicos, como cansancio, o condiciones psicológicas o emocionales que pueden generar descuido (Moliné y D’Aquino Hilt, 2004, p. 8; Alexopoulou, 2005, p. 88). Al igual que las faltas, los lapsus son también asistemáticos. A tal efecto, Corder (1967) establece que las producciones erróneas efectivamente relevantes para las investigaciones en aprendizaje de lenguas no serían las faltas o los lapsus, sino los errores, ya que son ellos los que develan el estado del aprendiente en la competencia transitoria de la lengua, es decir lo que todavía no se conoce o no se domina.

De todos modos, también se evidencia importancia atribuida a las faltas y a los lapsus en la investigación en lenguas (Johnson, 1988; Ellis, 1994), dado que este tipo de producción es frecuente en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, además de las diferenciaciones terminológicas y de la importancia que se les atribuyen, existe acuerdo entre investigadores de aprendizaje de lenguas (Corder, 1967; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Ellis, 1994; James, 1998; Alexopoulou, 2005; Alba Quiñones, 2009) respecto a la dificultad de determinar en la práctica qué sería un error, qué sería una falta y qué sería un lapsus en la lengua del aprendiente.

Por otra parte, desde la perspectiva de la lingüística actual se han empleado los conceptos de *convergencia* y *divergencia* en el análisis de producciones de aprendientes de LE/L2. Desde una perspectiva sociolingüística, se entiende que el empleo de estos términos evita la vinculación con la connotación negativa que eventualmente el término error pueda representar. En la siguiente sección se desarrollan dichos conceptos.

3.4.3 Los conceptos de *convergencia* y *divergencia* entre lenguas

Para explicar los conceptos de ‘convergencia’ y ‘divergencia’ entre lenguas se toma, inicialmente, el valor genérico del término ‘converger’ que, según el Diccionario de la Real Academia Española (2022), significa “coincidir en la misma posición, tender a unirse en un punto”. A partir de allí, en un contexto de aprendizaje de lenguas, especialmente en situación de inmersión, el concepto de ‘convergencia’ transita entre dos marcos teóricos: de un lado el de la *acomodación del habla* y, de otro, el de los estudios de *lenguas en contacto* (Moreno Fernández, 2000).

Desarrollada en la década de los 70, la *teoría de la acomodación del habla* (Giles, 1973; Giles, Coupland y Coupland, 1991) se interesaba inicialmente por explicar las motivaciones y

constricciones subyacentes a las producciones comunicativas, a la vez que consideraba la percepción del contexto social y los cambios producidos en el estilo de habla de los individuos durante los intercambios comunicativos. Si bien su foco se encontraba en la psicología social, también se convirtió en una teoría multidisciplinar, en tanto que lució las posibilidades de aplicación en la lingüística. En este marco, su interés, más allá de los análisis de las variables lingüísticas, también se centró en los aspectos discursivos y no verbales en la interacción comunicativa, razón por la que actualmente se la conoce como *teoría de la acomodación comunicativa* (García Ibáñez, 2015).

En la referida teoría, la convergencia se refiere a estrategias comunicativas practicadas por los hablantes para adaptarse a una situación y al habla de sus interlocutores. La divergencia, por su parte, se trata también de una estrategia comunicativa; no obstante, los hablantes acentúan sus diferencias lingüísticas y comunicativas respecto de otros individuos (Moreno Fernández, 2000). En la convergencia, los participantes se amoldan (o intentan amoldarse) a los usos comunicativos de sus interlocutores en función de variados motivos, los cuales pueden ser: mejora de la eficacia comunicativa, la identificación positiva o, aun, la aprobación del otro. Con referencia a las estrategias de divergencia, estas pueden ser empleadas para: mantener una distancia social, marcar una identidad o poner fin a una comunicación no deseada (Moreno Fernández, 2000; García Ibáñez, 2015).

Al efecto de estas aclaraciones, y en función de que el habla es un marcador simbólico de pertenencia al colectivo, se hace relevante la afirmación de García Ibáñez (2015) en cuanto a los conceptos de convergencia y divergencia en el ámbito de la acomodación:

Cuanto mayor sea la necesidad de obtener la aprobación social por parte del interlocutor, más grandes serán los esfuerzos por converger lingüísticamente con él [...]. En cuanto a la divergencia, hacer hincapié en las diferencias lingüísticas es una forma sencilla y directa de marcar la separación entre grupos, o bien, de mantener la identidad personal o social". (p. 83)

De allí conviene advertir que las estrategias comunicativas de divergencia, en el sentido que adoptan en la *teoría de la acomodación*, es un fenómeno que puede ser identificado en comunidades efectivamente bilingües o en contextos migratorios. Por otro lado, en cuanto a las estrategias comunicativas de convergencia, es posible que se identifiquen en el grupo de estudiantes brasileños, sea por el intento de la mejora en la eficacia comunicativa, sea por la búsqueda de pertenencia a la sociedad argentina en que están inmersos, sea con el propósito de ganar la aprobación de los argentinos. De todos modos, este tipo de estrategia se contempla con

más detalles en el análisis de las producciones orales (Capítulo 7, sección 7.2) de la presente investigación.

En cuanto a los conceptos de ‘convergencia’ y ‘divergencia’ en el marco de los estudios de *lenguas en contacto*, han sido utilizados en virtud del interés por los fenómenos relacionados a la transferencia e interferencia lingüística (sección 3.5.3), conceptos que se explican en el ámbito de la interlengua (sección 3.5) en esta tesis. Se denomina convergencia, en el caso de *lenguas en contacto*, la transferencia positiva de estructuras o elementos gramaticales de una lengua a otra. Asimismo, puede ponerse de manifiesto en cualquier nivel de la lengua y producirse con diferentes grados de intensidad. Moreno Fernández (2000) explica con claridad la convergencia en el marco de lenguas en contacto:

De hecho existe convergencia cuando, como consecuencia del contacto de dos sistemas lingüísticos, se generalizan o intensifican unos elementos que ya existen en la lengua receptora de la influencia. No estamos, pues, ante el paso de unidades formales de una lengua a otra, sino ante una influencia que puede, entre otras cosas, aumentar la frecuencia o favorecer unos elementos o procesos que son habituales en la lengua influyente. (p. 3)

En la investigación de la presente tesis se trata de la lengua portuguesa ejerciendo influencia en la lengua española de los estudiantes brasileños aprendientes de español. Asimismo, en virtud de su génesis, la proximidad que presentan estas dos lenguas puede ser un importante propulsor de convergencias. Por su parte, la divergencia sobre el terreno de *lenguas en contacto* es marcada por las diferencias entre dos lenguas en los más diversos aspectos de la lengua y su uso; en el caso del aprendizaje de LE/L2 estas diferencias pueden resultar en transferencias negativas.

A partir de lo presentado a lo largo de toda la sección 3.4 (y respectivas subsecciones), se hace necesario establecer el término adoptado en esta tesis para referirse a las producciones que desvían o divergen de la lengua meta en la interlengua de la población estudiada. A continuación se establece dicho término.

3.4.4 Términos adoptados en esta tesis: ‘producción idiosincrásica’ y ‘divergencia’

Con el propósito de evitar eventuales connotaciones negativas que el término ‘error’ pueda representar, en la presente tesis se adopta el término ‘producción idiosincrásica’ para referirse a rasgos idiosincrásicos identificados en la interlengua (producciones orales y escritas)

de la población estudiada que desvían o divergen de los rasgos propios de la lengua meta. En consonancia a ello, también se considera el término ‘divergencia’ como un sinónimo de ‘producción idiosincrásica’ en el sentido que se explicó al inicio de este párrafo. Se suma a lo anterior, la valoración positiva que utiliza Corder (1967) en su concepción de error, al considerarlo como parte positiva y esencial para el proceso de aprendizaje, puesto que permite a los aprendientes a testear y corroborar sus hipótesis del funcionamiento de la lengua; en el caso de la presente investigación, la lengua española en Argentina. En este mismo sentido se considera también la concepción de Fernández López (1995, p. 208), al sostener que el error no debe tener un sentido riguroso o desterrable, sino debe ser pensado en su valoración positiva y reconocido como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje.

3.4.5 Naturaleza etiológica de las producciones idiosincrásicas

Habiendo ya establecido el concepto de error, sus diferentes matices y los términos adoptados en esta tesis, corresponde considerarlo también desde su perspectiva etiológica, ya que los errores (o bien, las producciones idiosincrásicas o divergencias) pueden ser clasificados según su origen; en función de su causa, pueden ser de naturaleza interlingual (interlingüístico) o intralingual (intralingüístico). Los interlinguales son el resultado de la interferencia (también denominada transferencia negativa) de la lengua materna o de otras lenguas (LE/L2) que el aprendiente conozca. Los intralinguales resultan del no conocimiento o no dominio pleno de las reglas de la lengua que se está aprendiendo, lo que implica conflictos internos en la lengua (Alexopoulou, 2011, p. 3). Corresponde aclarar que en la presente tesis las producciones idiosincrásicas son también inherentes al proceso de la interlengua, estableciéndose, pues, de naturaleza interlingual o intralingual, en función de las producciones propias del aprendiente de la LE/L2. Asimismo, cabe advertir que el AE como herramienta de investigación en lenguas es empleado en esta investigación para los análisis de las producciones idiosincrásicas.

A la luz de que los estudiantes brasileños, pese a que se encuentren en inmersión en Argentina, mantienen contacto con sus compatriotas, sea desde Brasil, sea en la propia Argentina, el análisis etiológico se revela muy importante en el estudio de la interlengua de estos aprendientes. También la proximidad entre las dos lenguas corrobora la relevancia de considerar

el análisis etiológico en las producciones en la interlengua de estos estudiantes. A continuación se contempla el fenómeno de la interlengua como parte del aprendizaje de LE/L2.

3.5. La interlengua

El concepto de *Interlengua* (IL) está directamente relacionado al aprendizaje de lenguas no nativas (Baralo, 2004) y se refiere al estadio entre la LM y la LE/L2 por el cual el aprendiente pasa. Se trata de un sistema lingüístico caracterizado por reglas específicas identificadas en el lenguaje de aprendientes de LE/L2. Dichas reglas pueden presentar rasgos sea de la lengua materna o de la lengua meta, o aun de otras lenguas que el aprendiente conozca. Igualmente, en este proceso pueden aparecer reglas que no pertenecen a ninguna de las mencionadas, lo que significa que la interlengua tiene también reglas propias. Sobre la base de estas particularidades, ha atraído la atención de investigadores respecto del tema desde hace años.

Más exactamente, la atención al lenguaje de un hablante no-nativo gana impulso a finales de los años sesenta, cuando las limitaciones de los estudios contrastivos fueron superadas por el surgimiento del estudio que propone el Análisis de Errores (AE) en la lengua de aprendientes de lenguas extranjeras. Pese a las limitaciones del Análisis Contrastivo (AC) y el subsecuente planteamiento del AE, algunos lingüistas todavía presentaban críticas al nuevo método, dado que no veían muy claro los resultados que este proporcionaba.

De estas discrepancias entre estudiosos surge un nuevo modelo direccionado al estudio, observación, análisis y descripción de la lengua de aprendices de lenguas extranjeras. De ahí emerge el concepto de ‘interlengua’ que, según Selinker (1972) –el primero en acuñar dicho término– se refiere a la gramática interiorizada de la lengua extranjera que tiene en cada momento el hablante que la aprende; se trata de una lengua propia del aprendiz.

La idiosincrasia de la interlengua consiste, por un lado, en el uso de estructuras diferentes a las de la lengua meta (caracterizadas como ‘formas erróneas’), y, por otro, en la producción de muchas estructuras coherentes con la norma de la nueva lengua. En suma, se trata de producciones idiosincrásicas que revelan el proceso de aprendizaje de la lengua. Al respecto, cabe la ilustración de Fernández López (1995) al comparar la interlengua con el aprendizaje de la lengua materna por niños:

En relación al lenguaje infantil, no se piensa de un niño de tres años que habla mal cuando ya ha interiorizado, por ejemplo, el paradigma de los verbos y regulariza las formas irregulares; por el

contrario, esos tipos de producciones se consideran ‘normales’ en esa etapa de la adquisición de la lengua. El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también, por una serie de etapas y en cada etapa, también, son ‘normales’ producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua meta. (p. 208)

En virtud de sus peculiaridades, el fenómeno de la interlengua sigue siendo objeto de estudio hasta el momento y los postulados teóricos han revelado interesantes características al respecto. En tal sentido, es posible describirla como un sistema variable y permeable y en permanente desarrollo. A la vez, dentro de este carácter evolutivo y mutable, existe la posibilidad de fosilización, que es el estancamiento o bloqueo del desarrollo de la interlengua de un aprendiz en un determinado estadio. Además, su progreso no es lineal, pues se evidencian aparentes recaídas en fases anteriores, que en realidad no son otra cosa que la evolución del propio sistema de la interlengua, es decir, los nuevos errores son vistos como procesos de reestructuración y, por ende, del progreso en el aprendizaje (Martín Peris, 2004).

Conocer las características de la interlengua es fundamental para el análisis e interpretación de las producciones idiosincrásicas que presenta un aprendiz en el proceso de aprendizaje de una LE/L2. En el caso de esta tesis, ayudará a reconocer e interpretar peculiaridades en las producciones en lengua española de la población investigada. En las secciones siguientes se exponen los conceptos de variabilidad, permeabilidad, sistematicidad, transferencia, interferencia y fosilización, además de explicar la noción de *continuum* en la interlengua.

3.5.1 La variabilidad en la interlengua

La variabilidad se caracteriza como el resultado del uso –de distintas maneras y en diferentes contextos– de los conocimientos que el hablante tiene de la lengua. El término ‘variabilidad’, en el ámbito de la interlengua, se refiere tanto a las variables individuales de cada aprendiz, como las que tienen que ver con el contexto en general y que influyen en el desempeño lingüístico. En síntesis, puede ocurrir incluso que el aprendiz de una LE/L2 utilice variantes tanto de la lengua meta como de la lengua materna en un solo enunciado.

Los factores determinantes de la variabilidad en la lengua de los aprendices pueden ser de distintas naturalezas, por ejemplo: el tipo y grado de dificultad de una actividad realizada en la lengua objeto, la exigencia que una tarea demanda, la cantidad de informaciones que el

entorno proporciona, la presión del tiempo, el contexto en que se encuentre el hablante, así como su estado psicológico. Asimismo, según las circunstancias, la variabilidad puede ocurrir con mayor o menor frecuencia.

Pese a la gran variedad de factores que influyen en la ocurrencia de la variabilidad en la interlengua, claramente el contexto de actuación lingüística es un importante agente que debe ser tenido en cuenta en los estudios que se ocupan del tema. Igualmente, el modo de obtención de datos requiere atención, ya que un estilo más cuidado en la producción es más permeable, tanto a la lengua meta como a la lengua materna (Tarone, 1983), y puede presentar más formas de la lengua objeto o, aun, más variantes de prestigio de la lengua materna. Por otro lado, el estilo informal y espontáneo puede mostrar estructuras que no pertenezcan ni a la lengua meta y tampoco a la lengua materna, sino a un sistema propio: el de la interlengua.

A continuación se explica con más precisión qué es la permeabilidad en la interlengua, tras el anticipo de la presente sección.

3.5.2 La permeabilidad y sistematicidad en la interlengua

La permeabilidad en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas se refiere, por un lado, a la entrada de reglas de la gramática de la lengua materna a la lengua extranjera que se está aprendiendo. Esa permeabilidad consiste en el intercambio de los rasgos del caudal lingüístico de la lengua meta con los de la lengua materna del aprendiente, resultando en reglas propias, particulares de la interlengua, en un intento de aproximación a la lengua objeto. En este caso, también la sobregeneralización de reglas que el aprendiente hace en la lengua meta puede ser el resultado de penetraciones de otros sistemas (como el de la L1) en la interlengua (Adjémian, 1982). Por otra parte, cabe destacar que la permeabilidad no es un rasgo exclusivo de la interlengua, ya que puede ser un rasgo presente también en los sistemas nativos (Liceras, 1986). De todos modos, en esta tesis la atención se centra en el sistema de la interlengua de los aprendientes brasileños.

En este sentido, la permeabilidad contribuye a la sistematicidad independiente que tiene la interlengua, cuyo mecanismo está marcado por etapas y coherencia interna. Así pues, aunque la producción del aprendiente presente reglas que no pertenecen ni a la lengua materna ni a la

lengua extranjera, se da como resultado de estrategias sistemáticas a las cuales el alumno recurre a lo largo de su evolución en la lengua objeto.

Además, esta sistematicidad se apoya en el hecho de que las producciones idiosincrásicas en la lengua del aprendiente se muestran altamente estructuradas; prueba de esto es la posibilidad de tomarla como objeto de estudio y poder describirla como un conjunto de reglas que conforman un subconjunto de las reglas de la lengua objeto (Corder, 1981). Y es gracias a esta sistematicidad que las peculiaridades en las producciones lingüísticas de los aprendientes de LE/L2 pueden ser estudiadas e interpretadas. Ello se corrobora, en el ámbito del aprendizaje de español, en el metaanálisis realizado por Santos Gargallo y Alexopoulou (2021) en el cual se compilan 95 tesis doctorales, comprendidas en el período 1991-2019, cuyo foco está en la interlengua de aprendientes de español LE/L2 desde diferentes aspectos de la lengua. Pese a la gran cantidad de estudios ya realizados, las investigadoras concluyen destacando la necesidad de futuras investigaciones en el ámbito de la interlengua, especialmente respecto a aspectos y perspectivas menos transitadas. Entre las perspectivas presentadas por las autoras, tres se ensamblan en el marco de la presente investigación: a) atención a elementos interaccionales y discursivos por medio de *corpus* orales; b) atención a la relación entre las estrategias de comunicación, las estrategias de aprendizaje y los errores; y c) atención a la posibilidad de un aprendizaje imperfecto o deficiente consciente.

3.5.3 La transferencia e interferencia en la interlengua

Por lo que se refiere a la transferencia e interferencia, sus realizaciones están vinculadas a la lengua materna o a otras lenguas extranjeras que el aprendiente conozca. Consiste en trasladar reglas y estructuras de la lengua materna, o de las lenguas que ya conoce previamente, a la lengua que está aprendiendo. No obstante, la transferencia puede ser positiva o negativa; cuando es negativa se produce como interferencia.

La transferencia se caracteriza por el aprovechamiento de las habilidades lingüísticas previas en el proceso de asimilación de una lengua extranjera y ocurre, principalmente, entre lenguas con alto grado de similitudes. Por otra parte, la interferencia es la traspolación de formas de una lengua en otra, presentando desvíos en diferentes ámbitos, como los de pronunciación, de

vocabulario, de estructuración de frases e, incluso, de orden cultural (Alexoupoulou, 2011; Schütz, 2018).

La transferencia, en los estudios de la interlengua, es entendida como una estrategia de aprendizaje empleada por los alumnos en compensación de las carencias en la lengua objeto. Ahora bien, cuando esta transferencia es negativa, es decir, interfiere en el uso convergente con la LE/L2 y de forma reiterada, resulta en elementos fosilizables en la lengua del aprendiente. Cuando esto ocurre, se habla de fosilización en la interlengua, concepto que se detalla en la siguiente sección.

3.5.4 La fosilización en la interlengua

La fosilización se trata de un mecanismo lingüístico que se caracteriza por conservar ítems, reglas y subsistemas lingüísticos pertenecientes, por lo general, a una dada lengua materna o a otras lenguas extranjeras aprendidas previamente en las producciones lingüísticas de aprendientes de LE/L2. No obstante, aparte de la conexión con la lengua materna, los elementos fosilizables pueden también estar relacionados con las *estrategias de aprendizaje* del estudiante, pueden resultar de *simplificación o hipergeneralización del material lingüístico* de la lengua objeto de aprendizaje o, aun, pueden relacionarse con las *estrategias de comunicación* en la LE/L2 con hablantes nativos de la lengua meta (Selinker, 1972). Asimismo, los elementos fosilizables en la interlengua pueden evidenciarse independientemente de la edad o cuánto entrenamiento el aprendiente haya recibido en lengua meta.

El empleo de términos o estructuras inadecuadas en la lengua objeto son considerados fosilizables cuando se muestran persistentes y ofrecen mayor resistencia; esto es, permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje (Fernández López, 1995). Así, los desvíos difíciles de ser erradicados en el uso de la LE/L2 y aun los que ya parecen erradicados pero emergen nuevamente son resultados de la fosilización, evento que puede ser impulsado tanto por factores lingüísticos como por circunstancias relativas al contexto. En este último caso, los factores externos pueden generar situaciones psicológicas especiales que pueden, igualmente, originar la reaparición de usos equivocados en la lengua extranjera. Como ilustración de ello se tiene, por un lado, el exceso de presión comunicativa, situaciones de ansiedad, nerviosismo por cualquier causa, la edad, input limitado y características del *feedback* que recibe el aprendiente en el uso de

la lengua meta. Por otro lado, estados de máxima relajación, falta de motivación (Corder, 1981) o falta de deseo de aculturación (Schumann, 1976) en el contexto extranjero también pueden ser agentes propulsores de la fosilización.

Sumado a lo anterior, las fosilizaciones también pueden estar relacionadas con factores personales dependientes de la actitud de cada aprendiente cuando este ya se muestra satisfecho con el nivel de dominio de la lengua alcanzado (Martín Peris, 2004). Igualmente, cabe destacar que los elementos fosilizables son el resultado de una permeabilidad permanente en la lengua, que, dependiendo de distintos factores, conforme mencionado en esta sección, se mostrará más o menos evidente.

3.5.5 La interlengua como un continuum en el aprendizaje de LE/L2

A la luz de las características de la interlengua reseñadas hasta aquí, su ocurrencia puede derivar en diferentes efectos y producciones variadas en el uso de las estructuras lingüísticas por parte del aprendiente. Esta pluralidad en las realizaciones lingüísticas en el transcurso de la interlengua revela un *continuum* de estilos, el cual Tarone (1983) denominó de *Paradigma de la Capacidad Continua*.

Desde este modelo, la capacidad en la interlengua del alumno no es homogénea, sino heterogénea, ya que no hay hablantes de un estilo único, todos utilizan variantes lingüísticas o fonéticas cuando la situación o el tema cambian, incluso en la propia lengua materna. Prueba de esto son los diferentes estilos en el lenguaje de un hablante según la atención que este pone en sus propias producciones lingüísticas. En este caso, se dice que el aprendizaje de las reglas y la capacidad del aprendiente va desde el estilo cuidado³ hacia el estilo vernáculo⁴ (Tarone, 1983) y, entre ellos está el *continuum intermedio* de estilos que constituye el sistema de la interlengua. En otras palabras, las estructuras de la lengua objeto se mueven desde el estilo cuidado hacia el vernáculo, y aquellas estructuras que aparecen espontáneamente en el estilo vernáculo propenderán a ser reemplazadas gradualmente por las estructuras de la lengua meta.

Con todo lo expuesto sobre la interlengua, es posible definirla como un lenguaje transitorio, sistemático y que está en constante movimiento; puede presentar tanto rasgos de la

³ Estilo que el hablante utiliza cuando presta la máxima atención a la forma de la lengua.

⁴ Estilo en el cual el hablante presta el menor grado de atención a la forma de la lengua.

lengua materna (o de otras lenguas que el hablante conozca), cuanto de la lengua meta, o, más bien, rasgos propios de la interlengua. Es este carácter dinámico, cambiante, idiosincrásico y continuo de la lengua que ha despertado el interés de investigadores de estudiar el fenómeno de la interlengua en el aprendizaje de diferentes LE/L2. En este sentido, la lengua española ha ganado relevante atención, como se ilustra en la siguiente sección (3.5.6). Al respecto, cabe antes señalar que, al igual que los postulados referentes al sociointeraccionismo, los aportes de la interlengua son sustanciales en el planteo de la presente tesis en función de que los participantes de la investigación se encuentran en un *continuum* de aprendizaje de la lengua española.

3.5.6 La interlengua en el aprendizaje de español LE/L2

En el ámbito del aprendizaje de español, la atención a la interlengua se ha revelado en las últimas tres décadas en investigaciones con diferentes poblaciones de aprendientes: es el caso de hablantes nativos de inglés, portugués, chino, árabe, francés, italiano, alemán, entre otras lenguas (Santos Gargallo y Alexopoulou, 2021). En este camino se asoman especialmente investigaciones hacia la interlengua de angloparlantes, lusohablantes y sinohablantes aprendientes de español, hecho que se comprueba con el mayor número de investigaciones en estas poblaciones.

La interlengua de angloparlantes que aprenden español ha sido objeto de investigación desde diferentes ópticas, tales como: la influencia de la lengua inglesa (L1) en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) (Núñez Nogueroles, 2013); el uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de ELE (Díaz, 2016); las dificultades de estudiantes angloparlantes en el aprendizaje de español en inmersión en Jamaica (Perea Santos y Valencia Mosquera, 2018); la interferencia lingüística del inglés en la escritura de aprendientes de ELE (Ferreira Cabrera, 2020). En cuanto a sinohablantes aprendientes de español, también se encuentran diferentes estudios respecto a la interlengua de esta población. Se citan como ejemplos: la enseñanza de la pasiva en el español a estudiantes chinos (Zhou Lian, 2015); la aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE (Coto Ordás, 2015); estudios comparativos de comprensión y producción de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices sinohablantes de ELE (Sun y Díaz Rodríguez, 2021). Asimismo, en el marco angloparlante y sinohablante, se han encontrado estudios de la interlengua cuya lengua

española es objeto de aprendizaje como L3; es el caso del estudio experimental realizado por Vilosa Sánchez (2013) sobre adjetivos en hablantes árabes aprendientes de español L3 con inglés L2, y la investigación de Wei (2020) sobre el reconocimiento de palabras nuevas en L3 de alumnos universitarios chinos de español, considerando los cognados inglés-español.

En cuanto a los aprendientes de español lusohablantes, las investigaciones se dedican, en gran parte, a la interlengua de lusohablantes brasileños. En efecto, la importancia de la lengua portuguesa como lengua nativa de los aprendientes de español se corrobora en el informe *El español, una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2022), en el cual Brasil se sitúa como el segundo país con mayor número de estudiantes de español, estando solo tras EE.UU. Por cierto, su inmensa extensión geográfica, que limita exclusivamente con países hispanohablantes, potencia la necesidad o interés de esta población de aprender español, además de estrechar la relación portugués-español en el ámbito del aprendizaje de LE/L2. A continuación, y a título ilustrativo, se presentan algunas investigaciones orientadas, directa o indirectamente, hacia el análisis de la interlengua de lusohablantes:

- Español para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (Castaño, 2002).
- Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella (Arcos Pavón, 2009).
- Los errores léxicos en textos escritos en español. Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués (Barbieri Durão, 2004).
- por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera (Baerlocher Rocha, 2013).
- La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil y Mozambique): estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica (Simoes Colla, 2015).
- Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español (Peixoto Feliciano, 2019).
- Un estudio etiológico de los errores morfosintácticos y gramaticales en la interlengua de aprendices brasileños de español: un análisis de la categoría «verbos» (Cardoso y Pozzo, 2019).

- Fronteras histórico-cognitivas en las interfaces español-portugués: falsos cognados, interlengua y portuñol (Poza, 2020).

Si bien son muchas las investigaciones en la interlengua de aprendientes de español, especialmente referidas a lusohablantes brasileños, el carácter complejo y variable de este sistema permite la investigación desde distintos aspectos de la lengua. De allí que sus aportes son fundamentales para la interpretación de los datos de esta tesis, abocada exhaustivamente a la interlengua de la población seleccionada en sus producciones orales y escritas, con atención específica a los aspectos lingüísticos de naturaleza gramatical, ortográfica, léxica y sintáctica. En el análisis de la oralidad, por razones lógicas, no cabe el análisis de aspectos ortográficos, sino fonéticos. Asimismo se considera la situación de inmersión a la que esta población está expuesta, de modo de conocer y entender su aprendizaje de la lengua española y la relación que guarda su interlengua con su LM, el portugués.

Por otra parte, el análisis de la interlengua requiere el ordenamiento y coherencia en la catalogación de los datos a los que se pone atención según los objetivos investigativos. Para ello, en la literatura especializada, se encuentran diferentes propuestas de taxonomías para etiquetar los fenómenos identificados en la interlengua según su naturaleza. En la siguiente sección se presenta el modelo taxonómico utilizado en el análisis de las producciones idiosincrásicas de los participantes de este estudio.

3.5.7 Modelo taxonómico para el análisis de la interlengua en esta tesis

Son distintas las taxonomías encontradas en la literatura especializada para el análisis de errores –que en la presente tesis se denominan ‘producciones idiosincrásicas’ o ‘divergencias’– en el ámbito de aprendizaje de LE/L2, ya que varían de acuerdo con los objetivos específicos de las distintas investigaciones. En este sentido, los criterios ya presentados en la literatura al respecto (Corder, 1967; Fernández López, 1995; Santos Gargallo, 2004; Alexopoulou, 2006; Alba Quiñones, 2009; Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez, 2020) posibilitan la combinación y construcción de otras taxonomías si el objetivo investigativo así lo requiere. En la presente investigación, la taxonomía planteada considera los siguientes criterios: el *lingüístico o gramatical*, el *descriptivo* y el *etiológico*, los cuales se complementan mutuamente en el análisis de los datos relativos a las producciones escrita y oral (Capítulos 6 y 7).

El *criterio lingüístico o gramatical* delimita los diferentes niveles del sistema lingüístico (fonético-fonológico-ortográfico, léxico-semántico, morfosintáctico, discursivo-pragmático) y determina la localización del error, sea en la palabra, oración o párrafo (Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez, 2020). En la presente investigación, los niveles que constituyen este criterio corresponden a la **gramática**, al **léxico** y a la **sintaxis** en las producciones idiosincrásicas de los participantes del estudio; también, los niveles **ortográfico**, en el análisis de la escritura, y **fonético**, en el análisis de la oralidad.

En cuanto al *criterio descriptivo*, además de identificar las formas y estructuras presentes en la conformación de la interlengua (Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez, 2020), implica explicar las estrategias o las reglas lingüísticas seguidas por los aprendientes (Corder, 1973). Este criterio puede expresar las siguientes estrategias del aprendiz: “**omisión** de algún elemento obligatorio; **adición** de algún elemento innecesario o incorrecto⁵; **selección/elección** de un elemento incorrecto⁶; **mal ordenamiento**⁷ de los elementos” (Alexopoulou, 2006, p.20), también denominado **colocación falsa** (Santos Gargallo, 2004). A partir de estas consideraciones, y según los datos relevados en las producciones escrita y oral de los estudiantes, se estableció la taxonomía del *criterio descriptivo*, asociado al *criterio lingüístico o gramatical*, para esta tesis cuyas categorías se describen a continuación:

1. **Omisión**: ausencia de acentuación gráfica, de diptongación, de preposición, de pronombre, de concordancia de plural.
2. **Adición**: adición/colocación innecesaria o divergente de acentuación gráfica, de vocablos coloquiales de la oralidad (en la escritura), de vocablos de la LM, de preposición; adición reiterada de vocablos repetidos (en la escritura); uso reiterado de marcador discursivo conversacional (en la oralidad); tartamudeos (Sánchez Carrón, 2013; Osácar, 2019) y pausas en la oralidad.
3. **Forma divergente**: uso divergente de grafía, de formas preposicionales y de flexión verbal.
4. **Ordenamiento divergente**: de estructuras oracionales.

⁵ En esta tesis se adopta el término ‘divergente’ en lugar de ‘incorrecto’.

⁶ Idem 5.

⁷ En esta tesis se adopta la expresión ‘ordenamiento divergente’ en lugar de ‘mal ordenamiento’ o de ‘colocación falsa’.

5. **Elección divergente:** elección de términos o unidades gramaticales (especialmente preposiciones) que no corresponden con lo que se pretende expresar en un determinado contexto en la LE/L2.
6. **Traspolación:** traspaso de expresiones de la LM a la LE/L2 (traducción directa) que divergen entre las lenguas, sea en su forma, función o significado.

Con respecto al *criterio etiológico*, considera el origen de las interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una LE/L2. Retomando lo visto en la sección 3.4.5, las producciones idiosincrásicas de un aprendiente de LE/L2 pueden resultar de interferencias de su LM, de las reglas de la lengua objeto o, aun, de otras lenguas que él conozca previamente. En este caso, por medio del criterio etiológico se busca inferir las causas de dichas producciones, a la vez que se formulan hipótesis al respecto (Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez, 2020). La consideración de este criterio en la presente tesis se debe especialmente a la proximidad que tiene la lengua española de la lengua portuguesa y las transferencias entre ellas que ello implica. En efecto, la proximidad entre lenguas puede influir en el aprendizaje de la lengua objeto, y el resultado, a depender del estadio de aprendizaje, puede ser beneficioso o no en dicho proceso (Prato Duarte, 2021).

Una vez explicado el proceso de la interlengua y los criterios considerados para el análisis de las producciones idiosincrásicas en la interlengua de los participantes del estudio, cabe destacar la inmersión en la que se encuentran y aprenden la LE/L2 dichos participantes. En tal sentido, se torna necesario considerar los conceptos de *comunicación endolingüe* y *exolingüe*. Estos conceptos contribuyen a comprender el contexto comunicativo en el cual se encuentra la población investigada y la relación que ello puede presentar con sus producciones en la lengua meta. A continuación se explican dichos conceptos.

3.6 Comunicación endolingüe y exolingüe

Los términos comunicación endolingüe y comunicación exolingüe ganan atención investigativa en Francia en tanto que el contexto pasa a ser considerado relevante en el marco de enseñanza y aprendizaje de LE/L2. Introducidos e inicialmente definidos por Rémy Porquier (1984, p. 17), la comunicación exolingüe es aquella que se establece entre individuos que no

disponen de una L1/LM común; por otra parte, la comunicación endolingüe se realiza entre individuos que comparten una misma LM. De todos modos, Porquier (1984) advierte que es posible que haya situaciones en las que los interlocutores poseen una misma LM, pero no la utilizan para la comunicación, lo que caracteriza la interacción como exolingüe y no endolingüe.

En sentido más amplio, Alber y Py (1985, p. 3) se refieren a la comunicación exolingüe como “cualquier interacción verbal cara a cara caracterizada por divergencias particularmente significativas entre los repertorios lingüísticos respectivos de los participantes”. Por este mismo camino, De Pietro (1988, p. 71), añade que “la comunicación es exolingüe cuando estas divergencias aparecen como constitutivas del funcionamiento de la interacción, es decir, cuando el uso de procedimientos de ajuste recíproco, de auto/heterofacilitación, etc. se convierte en una característica sobresaliente de la comunicación”.

En función de esas aportaciones, Porquier (1994), en reformulación de su definición inicial, plantea la posibilidad de que la comunicación exolingüe también se realice entre nativos. Es el caso de la comunicación entre profesor y alumno, entre padre e hijo, o entre médico y paciente, cuyas situaciones permiten intercambios en lengua materna entre un locutor experto y otro que aprende. De todos modos, pese a la ampliación de la noción de comunicación exolingüe, el término ha sido empleado especialmente con referencia a las interacciones entre aloglotas y nativos (Degache y Mangenot, 2007), entendiéndose por ‘alóglota’ el individuo que habla otra lengua (RAE, 2021) que la de otros individuos de una área determinada. En el contexto de la presente tesis, los brasileños constituyen al grupo de aloglotas ante a los nativos argentinos.

A partir de las diferentes definiciones de comunicación exolingüe encontradas en la literatura, Razola Mayor (2009, p. 79) sintetiza tres criterios básicos que conforman este tipo de comunicación:

- Se trata de la comunicación que se establece por otros medios que la lengua materna (Porquier, 1984).
- Se caracteriza por la asimetría de los hablantes en el acceso al código utilizado en la interacción o asimetría repertorial (Alber y Py, 1985)
- Se identifica por la aparición de movimientos lingüísticos de reajuste (De Pietro, 1988).

Asimismo, en cuanto al eje endolingüe-exolingüe, Matthey y De Pietro (1997) lo explican como un continuo referente al grado de acceso de los interlocutores en una lengua dada. En este sentido, de un lado está la comunicación exolingüe, la cual se caracteriza por una asimetría repertorial de la lengua utilizada en la interacción (o asimetría de acceso a la lengua);

ello significa que al menos uno de los interlocutores tiene menor grado de acceso a la lengua objeto de comunicación. En este extremo, y desde la perspectiva de la LE/L2, se enmarcan las interacciones entre hablantes nativos y no-nativos, en cuyo marco se sitúa la población de esta tesis. De otro lado, está la comunicación endolingüe, que se caracteriza por su simetría en función de que los interlocutores comparten un mismo grado de acceso a la lengua de comunicación. Las conversaciones entre nativos de una misma lengua constituyen ejemplos de comunicación endolingüe. Igualmente, la interacción entre bilingües o plurilingües de mismas lenguas también se sitúa en el ámbito de comunicación endolingüe.

Sin embargo, la delimitación de estos conceptos es bastante tenue y depende de la perspectiva que se toma para delinear el lugar que ocupa la población investigada. En el caso de la presente investigación, y a partir de las definiciones plasmadas en esta sección, es posible determinar la comunicación de los estudiantes brasileños como exolingüe en dos situaciones: a) cuando se comunican en español LE/L2 con los argentinos (comunicación entre alóglotas y nativos); y b) cuando se comunican entre ellos mismos, en contexto argentino, utilizando la lengua española LE/L2 (comunicación entre alóglotas en LE/L2), hecho que puede ocurrir en situaciones de práctica de la lengua meta. De otro modo, cuando estos estudiantes se comunican entre ellos en su LM, el portugués, dentro de grupos de brasileños en Argentina, están concretando una comunicación de tipo endolingüe.

Por otro lado, y a modo de complemento de la explicación anterior, los hablantes nativos argentinos cuando se comunican entre ellos en español LM, lógicamente constituyen una comunicación endolingüe; por otra parte, al entablar una comunicación en español con brasileños inmersos en Argentina, comparten una comunicación de tipo exolingüe, hecho que se fundamenta en los fenómenos lingüísticos de reajuste recíproco y/o de facilitación en la comunicación (De Pietro, 1988); en este caso, la facilitación de la comunicación parte de los argentinos hacia los brasileños.

Finalmente, de conformidad con las definiciones e ilustraciones respecto a la comunicación endolingüe y comunicación exolingüe, se considera la comunicación de la población tomada para esta investigación como *exolingüe*. Para ello se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de la literatura especializada establecidos en función del contexto de inmersión en el que se encuentran los estudiantes brasileños:

- la situación de inmersión provee una comunicación entre alóglotas (brasileños) y nativos (argentinos) en Argentina; comunicación que, desde la perspectiva de los aprendientes brasileños, se establece por otros medios que la LM (Porquier, 1984). Si bien, el uso de la LE/L2 por estos estudiantes podrá variar en frecuencia e intensidad en función del mayor o menor grado de contacto que tengan estos estudiantes con los argentinos;
- la población investigada presenta asimetría en la lengua meta; tiene menor grado en el repertorio de la lengua española, lo que provoca fenómenos discursivos propios;
- la comunicación entre brasileños y argentinos se constituye también de movimientos de reajuste y de auto/heterofacilitación en la lengua utilizada (español) entre los interlocutores.

En la presente investigación se optó por no considerar la comunicación entre alóglotas en la LE/L2, aunque su ocurrencia sea posible. De todos modos, en virtud de que esta tesis se orienta hacia el aprendizaje de español en situación de inmersión, resulta de interés investigar la comunicación en español entre alóglotas y nativos, esto es, entre brasileños y argentinos.

Asimismo, la inmersión en contexto provee distintas formas de insumos al que aprende una LE/L2, dada la exposición constante a la lengua meta. En tal sentido, el aprendizaje puede ser consciente o no; en otras palabras, explícito o implícito, tema que se trata en la siguiente sección.

3.7 Aprendizaje explícito e implícito

Dado el objetivo de esta investigación y las circunstancias de inmersión en las que se encuentran los estudiantes brasileños considerados en esta tesis, resulta conveniente tener en cuenta los procesos de aprendizaje explícito e implícito, ya que ambos se relacionan con las formas consciente (monitoreada) e inconsciente (natural) de aprender. En el aprendizaje de lenguas en contexto de inmersión, tanto la forma monitoreada como la natural pueden coexistir y contribuir con el progreso de aprendizaje de la lengua meta.

El aprendizaje explícito es aquel en el cual el aprendiente tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende. En cambio, el aprendizaje implícito es el que se da de forma no-intencional; esto es, el aprendiente no tiene consciencia de qué aprende, sino que resulta en la

ejecución automática de un nuevo conocimiento. Igualmente, este aprendizaje natural puede también derivar de situaciones en las que el aprendiente tiene intención de aprender, pero acaba aprendiendo otra cosa de la que quería aprender (Latinjak, 2014).

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, la diferencia entre el aprendizaje explícito e implícito también está en la forma como se realizan (Bialystok, 1978). El primero considera todos los aspectos conscientes que el aprendiente posee acerca de la lengua (gramaticales, léxicos, de pronunciación, entre otros) y la capacidad para articularlos. El segundo consiste en la información intuitiva sobre la que opera el aprendiente al producir respuestas automáticamente y/o espontáneamente en la LE/L2. “En este sentido es cuando el hablante dice que una oración ‘suena’ o ‘le parece buena’, aunque no se cite ninguna prueba de que sea correcta” (Bialystok, 1978, p. 181).

De conformidad con estas definiciones, el aprendizaje lingüístico implícito puede estar asociado a una gran capacidad de manejar la lengua; por otro lado, el aprendizaje lingüístico explícito se relaciona con los aspectos formales de la lengua, pero ello no conlleva necesariamente la habilidad para utilizar esta información de manera eficaz. De todos modos, en el aprendizaje monitoreado, luego de un uso continuado de las informaciones, estas también pasarán a ser automáticas, posibilitando producciones espontáneas (Bialystok, 1978). A partir de ahí se reitera la importancia del aprendizaje sociointeraccionista de lenguas extranjeras en contexto de inmersión, puesto que el contacto continuo con la lengua meta podrá ser un potenciador de las producciones automáticas en la lengua.

A partir de lo expuesto, tanto el aprendizaje explícito cuanto el implícito del lenguaje se presentan solapados y, por ello, son constituyentes relevantes del proceso de aprendizaje que deben ser tenidos en cuenta a lo largo del análisis y comprensión de un trabajo investigativo según se realizará en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como objetivo presentar los detalles de la metodología de investigación adoptada, de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos y de los procedimientos realizados en el análisis de las informaciones recabadas.

Para ello, el presente capítulo se ordena en cinco secciones principales: la primera (4.1) refiere a la naturaleza de la investigación mixta cuanti-cualitativa; la segunda (4.2) presenta las técnicas e instrumentos implementados en la recolección de información y generación de datos; la tercera (4.3) explica el uso del Análisis de Errores (AE) como herramienta conceptual para el análisis de los datos de la investigación; la cuarta (4.4) corresponde al contexto de investigación y a la caracterización de los informantes del estudio; y la quinta sección (4.5) explica los procedimientos utilizados en la organización y categorización de los datos para el posterior análisis.

4.1 Naturaleza de la investigación

La presente investigación asume una postura epistemológica mixta cuanti-cualitativa, de enfoque etnográfico observacional y descriptivo (Creswell, 2014; Hernández Sampieri *et al.*, 2014) del aprendizaje de la lengua española –y del correspondiente desempeño en la referida lengua– de estudiantes universitarios brasileños radicados en la ciudad de Rosario, Argentina. Más precisamente las observaciones ponen foco en los alumnos de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. La sección 4.4, que trata del contexto de investigación y caracterización de los participantes, describe los detalles del escenario investigativo.

La elección de un enfoque de investigación mixto se fundamenta en la complejidad que presenta el estudio del aprendizaje de lenguas, sobre todo en un contexto caracterizado por un entorno interaccional, diversificado, conformado por sujetos con sus respectivas subjetividades y especificidades de orden social, cultural, cognitiva, personal y afectiva. En ese sentido, el enfoque mixto provee una percepción holística del fenómeno y conlleva mayor poder de entendimiento (Hernández Sampieri *et al.*, 2014); asimismo, permite recurrir a distintas técnicas e instrumentos, posibilitando el cruce de informaciones.

En cuanto al marco observacional, la investigación se encuadra en el tipo transversal. En este sentido, y paralelamente al análisis del aprendizaje de la lengua española, el estudio se ocupó de observar y analizar el comportamiento de la comunidad en estudio (estudiantes brasileños de Medicina) en un lapso de tiempo específico (a lo largo de todo el año 2019) y en un ambiente natural específico en el cual se encontraba dicha comunidad (en este caso, Rosario, Argentina). De igual modo, los estudiantes compartían una misma finalidad: estudiar Medicina en Argentina. Desde este enfoque se buscó observar, describir e interpretar la visión interna de los informantes, inmersos en el contexto, respecto al objeto de investigación –el aprendizaje de español en situación de inmersión– y relacionarla con la visión externa (e interpretativa) de la investigadora (Trujillo *et al.*, 2019). De la misma forma, se consideraron también entornos que están más allá del ambiente académico y los modos de interacción de los informantes; al respecto, se buscó entender y conocer la realidad de los informantes en cuestión para contextualizar los hallazgos.

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información y generación de datos

En cuanto a las técnicas de recolección de información y de generación de datos, la presente investigación se valió de cuatro diferentes estrategias que permitieron caracterizar y conocer a los informantes y reunir informaciones para llevar adelante la investigación. El uso de diferentes recursos se respaldó en la mutua complementariedad, estableciéndose, pues, como una práctica fundamental en la triangulación de datos y de perspectivas (Abrahão, 2006). La recopilación de informaciones desde distintas estrategias, además de proporcionar la generación de datos lingüísticos para el análisis investigativo, contribuyó al entendimiento respecto al aprendizaje de la lengua española de los universitarios brasileños de Medicina, estudiando en Argentina. Asimismo, permitió entender las producciones idiosincrásicas que estos estudiantes presentan en su aprendizaje de español en referido contexto. Las técnicas e instrumentos diseñados se constituyeron de: observación abierta y diario de campo; encuesta diagnóstica; producción escrita; y entrevista oral grabada (y transcripta). A continuación se describen cada una de ellas:

4.2.1 Observación abierta y diario de campo

Establecidos los objetivos investigativos (sección 1.4), el contexto de investigación, el grupo de informantes y definidas las estrategias de recopilación de información y de generación de datos, se dio inicio a la primera estrategia –la observación en campo– realizada por la investigadora, de los estudiantes y del contexto de las tutorías de la carrera de Medicina.

Las tutorías consistían en clases a las que asistían los estudiantes como requisito para cursar su carrera. Estas estaban organizadas por año de cursado de la carrera, por ejemplo, primer año, segundo año y así sucesivamente. La presente investigación se centró en la observación de las tutorías del primer y segundo años de la carrera de Medicina. Dichas tutorías se basaban en una dinámica de participación activa; es decir, con la guía del profesor tutor, se requería de los estudiantes hablar sobre el tema que les fue propuesto previamente (generalmente una semana antes). Además, este momento estaba destinado a disipar dudas, con el profesor tutor y compañeros, y a compartir conocimientos. Asimismo, la participación activa era factor fundamental para la evaluación continua del estudiante.

En este contexto y en carácter de observadora no participante, para observar a los estudiantes que compusieron el grupo de informantes de esta investigación se optó por la observación de carácter abierto y no estructurado, registrada en un diario de campo, ya que esta estrategia posibilita explorar y describir el contexto libremente (Trujillo et al., 2019). Si bien la intención primaria de este estudio se centra en el aprendizaje de la lengua española en el marco sociointeraccionista, este tipo de observación permitió recabar informaciones respecto a las acciones y comportamientos lingüísticos de los estudiantes en contextos de interacción en ambiente académico. Asimismo, estas informaciones se mostraron relevantes en la interpretación de los resultados de la investigación. Por ejemplo, se pudo observar en las tutorías: si todos los estudiantes brasileños interaccionaban en las clases; si interaccionaban más con brasileños o más con argentinos o con ambos; si en la interacción entre brasileños hablaban en su lengua materna; si iniciaban una conversación en español o si se limitaban a responder; si presentaban muchos rasgos o elementos de su lengua materna al hablar en español; si se mostraban tímidos o extrovertidos, entre otras.

En la descripción de los procedimientos de investigación (sección 4.5) se presenta en detalles el recorrido de las observaciones, las cuales se realizaron durante todo el período de investigación en campo.

4.2.2 Encuesta diagnóstica

La segunda estrategia de recolección de información y de generación de datos aplicada a los estudiantes fue la encuesta diagnóstica – con el objetivo de tener acceso a datos relativos a los informantes, así como informaciones respecto a su conocimiento de la lengua española. Las respuestas obtenidas, tanto de múltiple opción como abiertas, posibilitaron caracterizar a la población del estudio y auxiliaron en el análisis e interpretación de los resultados hallados en la investigación.

El instrumento se conformó de cuatro preguntas respecto a los datos personales de los informantes y dieciocho preguntas que recababan informaciones relacionadas al aprendizaje de español de la población en estudio en situación de inmersión en Argentina (anexo 4).

Las preguntas de los datos personales requirieron las siguientes informaciones:

- *estado brasileño donde residía antes de venir a Argentina;*
- *sexo;*
- *edad;*
- *nivel de instrucción.*

Las dieciocho preguntas en torno al aprendizaje de español consideraron:

- *tiempo de residencia en Argentina;*
- *nivel de español;*
- *conocimiento de otros idiomas;*
- *razón por la cual aprende español;*
- *valoración de la importancia de la lengua española como factor a la hora de optar por la carrera de Medicina en Argentina;*
- *concepción de la lengua española en condiciones de inmersión en cuanto a grado de dificultad;*
- *presencia o no de hispanohablantes en la familia;*
- *estancias previas en países hispanos;*

- *vivienda individual o compartida;*
- *cantidad de personas en la vivienda;*
- *nacionalidad de las personas con quienes comparte vivienda en Argentina (si corresponde);*
- *frecuencia del uso de la lengua española o portuguesa en casa (en Argentina);*
- *frecuencia del uso de la lengua española o portuguesa en la universidad;*
- *nacionalidad de amigos en la facultad y fuera de ella;*
- *preferencia por frecuentar lugares propios del país anfitrión (Argentina) o eventos que recuerdan a la cultura del país de origen (Brasil);*
- *dificultades respecto a la destreza oral (oír/comprender y hablar) en contextos cotidianos – social-urbano. (Considerando la primacía de la oralidad en este tipo de contexto, en esta pregunta se priorizó la destreza oral apenas);*
- *dificultades respecto a las destrezas oral (oír/comprender y hablar) y escrita (leer/comprender y escribir) en contexto académico y de estudio autónomo;*
- *choque cultural y relacional en el ámbito académico.*

Los aportes facilitados por medio de este instrumento fueron relacionados con los datos lingüísticos identificados en la expresión oral y escrita, en lengua española, de los estudiantes brasileños. En la sección 4.5.2, referente a los procedimientos de investigación, se detalla el proceso de aplicación de esta encuesta.

4.2.3 Producción escrita

Con la finalidad de obtener muestras de escritura de los estudiantes –para posterior análisis de su desempeño lingüístico en la destreza escrita en lengua española– la solicitud de una producción textual escrita (anexo 5) realizada en campo se conformó en la tercera estrategia de recolección de información y de generación de datos. Por tratarse de un estudio cualitativo observacional respecto al nivel lingüístico de estudiantes en contexto sociointeraccionista, las muestras de la lengua fueron consideradas en forma abierta. En tal sentido, la consigna orientativa de la producción escrita no se centró en ningún aspecto lingüístico específico de la lengua estudiada.

Por otro lado, a fines de que se expresaran de la forma más natural y auténtica posible, el tema solicitado en la escritura del texto se orientó a las experiencias personales de los estudiantes en contexto argentino. Concretamente, se les propusieron las siguientes consignas como orientadoras en la escritura:

a) Escribe, en español, un texto en el cual expresas los factores que te motivaron a cursar Medicina en Argentina.

b) A continuación escribe, en español, cómo está siendo tu experiencia. ¿Es lo que esperabas? ¿Por qué? Explica tu respuesta.

Los textos recopilados, además de proveer muestras de la expresión escrita en español, también significó una valiosa fuente de informaciones, ya que permitió a los estudiantes expresarse genuinamente respecto a los motivos que los llevaron a estudiar en Argentina y a sus experiencias, preferencias y dificultades encontradas *in locus* –tanto socioculturales como lingüísticas. Sus ideas, experiencias y opiniones reveladas en los textos, en conjunto con las variables referentes al aprendizaje de español en situación de inmersión en Argentina (consideradas en la encuesta diagnóstica, sección 4.2.2), igualmente suministraron respaldo en la interpretación de los resultados de la investigación en cuanto a su desempeño en la lengua. Los detalles de cómo fueron tomadas las producciones escritas figuran en la sección 4.5.3 de los procedimientos de investigación de esta tesis.

4.2.4 Entrevista oral grabada

Con el propósito de recabar muestras de oralidad que posibilitaran el análisis de la destreza oral en lengua española de los informantes de esta investigación, se realizó con cada estudiante una entrevista oral grabada, la cual, posteriormente, fue transcrita por la investigadora de este estudio. La entrevista oral representó la cuarta estrategia de recolección de información y de generación de datos aplicada en campo a los estudiantes.

Análogamente a la estrategia utilizada en la escritura, para la generación de datos orales se consideraron temas de la realidad cotidiana de los estudiantes en el marco de sus experiencias personales en el contexto argentino. Además, por caracterizarse la oralidad por su dimensión relacional, se tuvo especial atención al hecho de que el entrevistado se sintiera lo más cómodo posible al momento de hablar; también por ello las entrevistas fueron individuales.

Igualmente, para obtener la mayor cantidad de datos posibles de oralidad, los temas de la entrevista fueron los mismos de las consignas de la encuesta diagnóstica y de la producción escrita. Preguntar por temas afines por medio de diferentes estrategias (cada una aplicada en distintos momentos de la investigación) suministra informaciones que se pueden relacionar y complementar mutuamente en el análisis e interpretación de resultados.

En ese sentido, guiaron la entrevista las siguientes preguntas:

- *¿Qué factores te motivaron a venir a estudiar Medicina en Argentina?*
- *Cuando llegaste acá, ¿qué dificultades tuviste?*
- *Respecto a la lengua española, ¿qué te resulta o te resultó más difícil?*
- *¿Qué te gusta más del contexto argentino? ¿Hay algo que no te gusta? ¿Por qué?*
- *¿Qué extrañas más de Brasil?*
- *¿Cómo suele ser tu rutina en Argentina en días hábiles y en los fines de semana?*
- *¿Haces o hiciste algún curso de español en Brasil o acá en Argentina?*
- *¿Haces o hiciste en algún momento un curso de apoyo para la carrera de Medicina fuera de la facultad?*
- *En Argentina, ¿tienes más amigos/contactos brasileños o argentinos? ¿Quiénes son?*
- *A lo largo de tu rutina, ¿hablas más en español o más en portugués? ¿Por qué? Explica.*

En la sección 4.5.4 de los procedimientos de investigación se precisa con detalles el procedimiento de la toma de datos orales por medio de la entrevista grabada y su posterior transcripción.

Por otra parte, en el corpus obtenido a través de las técnicas aquí presentadas, esta investigación utilizó del Análisis de Errores (AE) como herramienta para analizar los datos de las producciones orales y escritas en lengua española. La relevancia de esta herramienta conceptual para investigaciones en el marco del aprendizaje de LE/L2 se expone en la siguiente sección.

4.3 El Análisis de Errores como herramienta de investigación en el aprendizaje de LE/L2

El Análisis de Errores (AE), que tuvo su origen a finales de los años sesenta (Corder, 1967, 1981; Selinker, 1972) y se ocupaba de analizar errores esencialmente lingüísticos, ha constituido en las últimas décadas, además de una metodología, una herramienta imprescindible que permite confirmar o refutar hipótesis no únicamente de la lingüística *per se*. Asimismo, ha

transitado nuevos caminos y ampliado su interés a otros aspectos de la lengua, como el comunicativo, pedagógico, pragmático-discursivo o cultural (Santos Gargallo y Alexopoulou, 2021; Alba Quiñones, 2009).

Como herramienta de observación del proceso de aprendizaje de una LE/L2, el AE, más allá de permitir predecir y describir las formas lingüísticas que divergen de las formas de la lengua meta en la interlengua de aprendientes de dicha lengua, consiste en “determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto” (Santos Gargallo, 2004, p. 391). En este sentido, también posibilita estudiar los efectos de adecuación pragmlingüística en la comunicación (Santos Gargallo, 2004). Asimismo, la herramienta proporciona la observación directa de la producción lingüística del aprendiente y permite considerar diferentes variables de estudio, sean individuales, sociales, cognitivas, afectivas, de maduración o de desarrollo (Baralo, 2009).

En efecto, el AE sigue siendo utilizado en una pluralidad de estudios y su fecundidad multidisciplinar se corrobora en la gran cantidad de artículos, tesis doctorales y trabajos de posgrado que utilizan del AE como herramienta para desarrollar sus investigaciones desde diferentes intereses. Se ha evidenciado, por ejemplo, el AE como argumento a favor de las teorías de adquisición y aprendizaje (Zimny, 2014); como instrumento de investigación en didáctica (Arias Méndez, 2011; Muñoz-Basols y Bailini, 2018; Liang, 2021); y como fuente de datos para diferentes fines investigativos: comprobar postulados e hipótesis teóricas de naturaleza sociodemográfica (Pardo Rodríguez y Quiroz Herrera, 2021) o sociocultural (Balogová, 2021); identificar dificultades de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras (Liu, 2019; Pardo, 2021); identificar transferencias entre lenguas (Alexopoulou, 2011; Ocando y Urdaneta, 2015; Lafuente Gimenez, 2017; Pizarro Carmona, Doquin de Saint Preux, Ezeiza Ramos, 2020) y entre lenguas afines (Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014; Baralo, 2018; Bulatović, 2020); estudiar la evolución de la interlengua del aprendiente (Liu, 2012; Pardo, 2021); contrastar el aprendizaje de lenguas presencial y virtual (Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez, 2020); y analizar la actuación pragmática-discursiva en la oralidad de aprendientes de LE/L2 (Campillos Llanos, 2014; López Vázquez, 2016; Güiza Sandoval, 2021).

Pese a los numerosos estudios que se ocupan del AE, todavía hay senderos menos transitados hasta hora; es el caso de estudios que analizan la relación entre las estrategias de

comunicación, estrategias de aprendizaje y errores; y estudios que consideran comunicación y error, con foco en el mensaje, en la irritación que puede causar en el oyente y en la estigmatización del emisor (Santos Gargallo y Alexopoulou, 2021).

La presente investigación utiliza el AE con el objetivo de transitar precisamente por estos senderos menos explorados. De todos modos, se advierte que el uso de este recurso no tiene el propósito de evaluar la gravedad de las producciones idiosincrásicas (o divergencias) en la lengua. Más bien sirve de fuente de datos que, en triangulación con los datos de naturaleza etnográfica y con las teorías de líneas sociointeraccionistas (Vygotsky, 1979, 1981; Wallon, 1987; Bruner, 1987, 1990, 2006), del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2017, Wertsch, 1993, 1999) y de la interacción verbal (Bajtín 1999, 2006) –teorías desarrolladas en el Capítulo 2–, posibilita el desarrollo de esta investigación.

Establecida la naturaleza de la investigación, las técnicas de recolección de información y de generación de datos, y la herramienta de análisis de los resultados, el siguiente paso se configura por la caracterización de los informantes del estudio y su contexto. Para comenzar, se contextualiza el campo de investigación y respectivos informantes.

4.4 Contexto de investigación y participantes

La decisión de llevar a cabo esta investigación con los estudiantes brasileños de Medicina de la ciudad argentina de Rosario se debió a que esta es una de las ciudades que más ha recibido estudiantes universitarios brasileños en los últimos años (Ministerio de Educación de Argentina, 2022), especialmente la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en función de sus políticas de acceso libre y gratuito (datos ya presentados en el Capítulo 1 desde los Boletines Estadísticos de la UNR, 2013-2020). Asimismo, permite arrojar conocimiento sobre situaciones similares a la de esta investigación, ya sea con otras poblaciones u otros contextos socio-geográficos.

Las observaciones en campo fueron desarrolladas en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR; más precisamente, en las clases de tutorías de primer y de segundo año de la carrera de Medicina. Estas tutorías son de asistencia obligatoria por los estudiantes, puesto que corresponden a disciplinas específicas de la carrera médica y están estipuladas en el Plan de Estudios (UNR, 2001) de dicha carrera. Se conforman por clases grupales, fundamentadas por una didáctica de participación activa entre docente y discentes; asimismo, se

realizan en pequeños grupos, lo que demanda de los estudiantes –a la vez que les posibilita– una interacción especialmente verbal en el ambiente áulico y académico.

En el marco de un contexto sociointeraccionista, las clases consistían en momentos destinados a compartir conocimientos entre todos los integrantes del grupo e, igualmente, a disipar dudas. Asimismo, la participación activa era factor fundamental para la evaluación continua del estudiante. Las observaciones contaron siempre con el previo consentimiento de las autoridades académicas (anexos 1 y 2) y ocurrieron semanalmente en el año 2019, entre los meses de mayo y noviembre, en días específicos: lunes (observaciones en segundo año) y jueves (observaciones en primer año).

En lo que se refiere a los informantes y a efecto de definir la población en consonancia a los objetivos de la presente investigación, primeramente se precisaron los siguientes criterios de inclusión:

- a) nacionalidad: brasileños nativos;
- b) carrera: estudiantes universitarios de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario;
- c) tiempo de radicación en Argentina: dos primeros años de inmersión; es decir, estudiantes que cursaban el primer o segundo año de sus carreras. Aquellos que vivían desde más de dos años y medio en Argentina no fueron considerados en este estudio.

La elección de los dos primeros años se justifica porque dicho período representa, en un marco de aprendizaje constante, el *continuum* más notorio de la lengua, desde un momento inicial de inmersión en la lengua meta hacia una mayor exposición, la cual, en este estudio, no supera a los dos años y medio de inmersión. Se trata, pues, de un período en el cual se evidencian con mayor notoriedad los rasgos de la interlengua. En la escala global de niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCERL (Consejo de Europa, 2002), este período es representado por los niveles A y B. La escala del MCERL propone la ramificación, a partir del nivel inicial, de la clásica división de aprendizaje de lenguas: básico, intermedio, avanzado. En dicha ramificación, se adoptan las definiciones A, B y C para definir el nivel de evolución del aprendiente en un *continuum* de aprendizaje. De allí, en el rol de Usuario Básico de la lengua está el aprendiente de nivel A, cuya evolución en la lengua es representada por los niveles A1 y A2. A medida que el aprendiente va progresando en el aprendizaje y haciendo usos más complejos de la lengua, se le establece el rol de Usuario Independiente de la lengua, cuya progresión va del nivel B1 hacia el B2. En el nivel

C (C1 y C2) estaría el Usuario Competente, nivel que no se encontró en la población en estudio. Asimismo, el nivel B2 es el dominio mínimo requerido por la UNR para que los estudiantes no hispanohablantes puedan ingresar a la carrera.

Una vez definidos los criterios de inclusión, se recabaron datos concernientes a las características de los estudiantes. A continuación se sintetizan las preguntas presentadas anteriormente en la sección de la encuesta diagnóstica (sección 4.2.2; anexo 4), puesto que su contenido es relevante para la caracterización de los participantes. Los datos recabados consideraron:

- Edad.
- Conocimiento previo de la lengua española.
- Conocimiento previo de otros idiomas.
- Presencia de hispanohablantes nativos en la familia.
- Tiempo de estudio del idioma español.
- Residencia/estadía previa en algún país de lengua hispana.
- Tiempo de residencia en Argentina.
- Uso de la lengua española en la rutina diaria fuera de la facultad.
- Uso de la lengua española en la facultad.
- Contactos y amistades: más argentinos o más brasileños.
- Comparte vivienda en Argentina con brasileños o con hispanohablantes.
- Preferencia por lugares y eventos: argentinos o los que les recuerda a Brasil.

Cabe destacar que la recopilación de estas informaciones, así como los datos referentes al criterio de inclusión, se realizaron por medio de las preguntas de la encuesta diagnóstica (sección 4.2.2), cuyas respuestas se presentan pormenorizadamente en el Capítulo 5 de esta tesis, dedicado a explayar los resultados de dicha encuesta.

Respecto al número de informantes, conforman una muestra no probabilística de 21 estudiantes universitarios brasileños de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR: 11 de primer año y 10 de segundo año. Estos informantes participaron de todas las etapas de la investigación: encuesta diagnóstica, texto escrito y entrevista grabada. Para contextualizar la obtención de este número, se explica, primeramente, cómo se llegó a él:

Al principio de las observaciones en las tutorías, la investigadora contaba con un total de 32 estudiantes: 18 de primer año y 14 de segundo año. No obstante, a lo largo de los meses de

observación se notó una baja en el número de alumnos que asistían a las tutorías, dado por las diferentes dificultades que enfrentan estos estudiantes: económicas, de adaptación cultural, en la lengua, añoranza de la familia, amigos y país de origen o, incluso, la no adaptación a la metodología de la universidad – factores que llevan a muchos universitarios brasileños a desertar en la carrera de Medicina en Argentina–.

De igual forma, en un sondeo inicial, previo al inicio de la investigación, ya se había notado la deserción de alumnos brasileños en dicha carrera. El referido contexto evidenció la dificultad para seguir a los mismos estudiantes en las observaciones a lo largo de 2 años, lo que conllevó la toma de dos grupos por separado y simultáneamente: uno de primer año y otro de segundo año de sus carreras. Si bien la problemática de la deserción universitaria de esta población dialoga con el presente estudio, esta investigación no se aboca a esta cuestión.

Otro factor que contribuyó a llegar al total de 21 informantes se debe a la tarea que demanda la oralidad. Dado el carácter instantáneo que caracteriza esta habilidad en lengua extranjera, involucra aspectos relacionales, de temperamento, que la tornan especialmente difícil a los introvertidos. Pese a que esta actividad fue realizada individualmente –entrevistado y entrevistadora– y trató de temas muy familiares a los informantes, de modo de lograr una charla tranquila y productiva, se evidenció la timidez e inseguridad en algunos informantes al tener que hablar en español. Estos casos reflejan uno de los perfiles del estudiante brasileño, aquel que habla en español solo cuando se ve en situaciones estrictamente necesarias, y no espontáneamente. Así, la instancia de oralidad acabó por definir el número final de informantes obtenido, dado que para el seguimiento de este estudio se requirió la participación de los estudiantes en todas las etapas de generación de datos.

Una vez presentados los recursos que posibilitaron la generación y recopilación de informaciones y contextualizados el campo de investigación y respectivos informantes, en la siguiente sección se presenta cómo fueron obtenidos, tratados y analizados los datos a lo largo de siete meses de observaciones. También se presenta cómo se procedió a la caracterización de la interlengua en cada informante.

4.5 Procedimientos de investigación

En la presente sección se procede a describir los principales procedimientos implementados para recabar, compilar y organizar los datos para su posterior análisis e interpretación.

4.5.1 Observación abierta

La investigación en campo comenzó con la asistencia de la investigadora a las clases de tutorías en la carrera de Medicina en la universidad tomada para este estudio y con el previo consentimiento de las autoridades académicas. Este primer momento, por medio de la técnica de observación abierta, permitió a la investigadora observar el comportamiento de los estudiantes brasileños con respecto a su interacción en el aula (con argentinos y también entre brasileños), al uso de la lengua española, a su predisposición de comunicarse en español –o a su resignación a solo responder cuando fueron solicitados– y a aspectos de su lengua materna presentes en la comunicación en español.

Como se dijo, las observaciones fueron llevadas a cabo a lo largo de toda la investigación en terreno y ocurrieron semanalmente en el año 2019, entre los meses de mayo y noviembre, siempre los días lunes y jueves –días en que la investigadora tenía permitido asistir a las tutorías. A los lunes correspondía observar al grupo de segundo año de la carrera; a los jueves al grupo de primer año. Durante esta fase en campo, la investigadora asistió a las tutorías siempre en carácter de observadora no participante y, si bien los estudiantes sabían que eran observados, esto no se reveló un factor que incidiera en sus participaciones en las clases. Además, las participaciones de las charlas y de las exposiciones orales propuestas en las tutorías eran evaluativas, hecho que requería una actitud activa de los estudiantes.

Por tratarse de una observación abierta, se optó por la utilización de un diario de campo para el registro de las observaciones ya que este recurso permite recabar, de forma abierta también, los eventos del contexto. Los apuntes, por ende, no siguieron un guión de datos a recolectar. De todos modos, las informaciones obtenidas por medio de esta técnica resultaron en importantes coadyuvantes en la interpretación de los datos, ya que posibilitaron capturar informaciones relevantes de orden lingüístico y comunicativo (tono de voz, dificultad de

pronunciación, transferencia de la LM) y de comportamiento (participación activa en las clases, predisposición a la interacción entre los estudiantes, asiduidad, entre otras).

A lo largo de las observaciones abiertas también se tuvo acceso a la lista de nombres de los estudiantes, recurso que permitió, a la investigadora, la identificación de cada uno al momento en que interactuaban en las tutorías. Para mantener la confidencialidad de las informaciones, fue asignado a cada estudiante, de manera aleatoria, un código numérico. A fin de poder relacionar las informaciones recabadas en las observaciones y las respuestas de la encuesta con el desempeño en la escritura y en la oralidad, este número se mantuvo en todas las etapas. Asimismo, para facilitar la identificación de los datos en los análisis, aunque se tratan de dos grupos distintos, la numeración no se repite.

En el transcurso de las observaciones hubo momentos específicos que fueron dedicados a la implementación de las otras técnicas de obtención de datos: aplicación de la encuesta diagnóstica, toma de la producción escrita y realización de la entrevista oral grabada. En función de que no todos los estudiantes estaban presentes en cada clase de las tutorías, estas técnicas fueron implementadas en varios momentos. Sin embargo, vale decir que a cada estudiante se aplicó una única vez cada uno de los instrumentos; siempre en momentos post clase de tutoría y bajo la presencia de la investigadora. En las próximas secciones se presentan los procedimientos de recolección de datos empleados durante el tiempo de observaciones.

4.5.2 Aplicación de la encuesta diagnóstica

De las técnicas de recolección de datos aplicadas a los estudiantes a lo largo de las observaciones, la primera a ser suministrada fue la encuesta diagnóstica, la cual se llevó a cabo a fines de mayo y principios de junio de 2019. Al momento de la aplicación de esta técnica, se aclaró a los informantes el carácter voluntario de su participación, colaborando así con la investigación. A quienes aceptaron participar se les requirió firmar un consentimiento informado (anexo 3).

Asimismo, antes de la aplicación de esta técnica, se explicó a los estudiantes la importancia de que contestaran a las preguntas con total sinceridad y, aunque en el término de consentimiento se les explicaba el carácter anónimo y confidencial de los datos, la investigadora reforzó esta información al momento de la entrega del instrumento a cada informante.

La encuesta tuvo el propósito de obtener informaciones acerca de los sujetos y recopilar respuestas que aportaran a la caracterización de la población y coadyuvaran en el análisis e interpretación de los datos referentes al aprendizaje de la lengua española de los sujetos de la investigación. Los datos demandados en la encuesta figuran en la sección 4.2.2 de la presente tesis.

Debido a que, por razones particulares, no siempre todos los estudiantes estaban presentes en cada clase de las tutorías, o aun, no todos se quedaban en la universidad al término de la clase, la encuesta fue aplicada de a poco, hecho que justifica el tiempo dedicado a la aplicación mencionado en el primer párrafo de esta sección. Las aplicaciones ocurrieron en el edificio de la propia facultad y, como ya mencionado, siempre en presencia de la investigadora, al final de la clase de tutoría.

Esta técnica recabó informaciones de 32 estudiantes: 18 de primer año y 14 de segundo año. A partir del análisis de las informaciones obtenidas por este medio, fue posible identificar los estudiantes que, además de cursar el primer o segundo año de su carrera de Medicina, también se encontraban dentro del período de inmersión en Argentina considerado en esta investigación (límite máximo de 2 años). Vale decir, que cumplían con los criterios de inclusión. Una vez cumplida esta etapa, se pasó a la fase de la de toma de datos de escritura, según se describe en la sección siguiente.

4.5.3 Toma de la producción escrita

Aún en tiempo de observación, y ya con la etapa de la encuesta diagnóstica finalizada, el siguiente paso consistió en la toma de la producción escrita, técnica aplicada con el objetivo de recabar informaciones referentes a la destreza escrita, en español, de los informantes de este estudio. Al igual que lo que pasó con la encuesta respecto al tiempo dedicado a la toma de datos, esta técnica, requerida una única vez a cada estudiante, fue aplicada durante todo el mes de agosto, luego del receso invernal. También, la extensión del tiempo dedicado a la compilación de las producciones textuales se justifica por la dificultad de reunir a todos los informantes en un solo momento, especialmente por tratarse de un período posterior al receso, cuando algunos estudiantes se habían ido a Brasil a visitar sus familias y todavía no habían regresado a Argentina.

La toma de los textos, al igual que la encuesta, se dio siempre al final de cada clase de tutoría y en presencia de la investigadora. La solicitud de la escritura de manera presencial apuntó a garantizar que los textos fueran producidos por los sujetos de la investigación sin materiales de apoyo, como diccionarios u otros recursos.

Asimismo, previamente a la entrega de las hojas de escritura, la investigadora aclaró a los informantes la importancia de que escribieran con tranquilidad y autenticidad. Además, las consignas fueron leídas con los estudiantes y, antes de que empezaran a escribir, se les dedicó un tiempo para disipar dudas –por si las tuvieran–. También se les instó a que completaran el máximo de renglones en sus textos (si bien no todos cumplieron con esta última solicitud).

A fin de facilitar la fluidez de ideas en la escritura, las consignas del instrumento consideraron temas relacionados a la vida cotidiana de los estudiantes. Pese a que los informantes tuvieron tiempo ilimitado para escribir, la propuesta de escritura sobre un tema cotidiano tendió a facilitar la expresión escrita. Las consignas de la producción escrita se encuentran en la sección 4.2.3 de esta tesis.

Cabe destacar que aún en esta etapa hubo un descenso en el número total de estudiantes que cooperaron en esta fase de la investigación respecto de la fase de aplicación de la encuesta diagnóstica. En la etapa de escritura participaron 26 estudiantes, 12 de primer año y 14 de segundo año. El descenso del número de informantes en esta fase de la investigación y, consecuentemente, de producciones escritas se debió a la deserción académica de estudiantes de primer año que, en el período de receso invernal, se fueron a Brasil y, por razones particulares, no volvieron más, es decir, no siguieron en la carrera de Medicina en Argentina.

Con todas las producciones escritas compiladas, la siguiente etapa se abocó a la recolección de las muestras de oralidad. La siguiente sección presenta los procedimientos efectuados en la realización de las entrevistas orales con los informantes de este estudio.

4.5.4 Realización de la entrevista oral grabada

La última técnica empleada en la investigación en campo –a lo largo del plazo de las observaciones – consistió en la realización de una entrevista oral, en español, con los estudiantes de los dos grupos tenidos en cuenta en este estudio, con el objetivo de obtener muestras de su lengua oral. Se consideró la implementación de la entrevista oral en la última etapa de la investigación en terreno, dado que, en este momento, la investigadora, tras los meses de

observación, ya tenía conocimiento del comportamiento de los informantes, tales como la propensión a la participación, y, además, contaba con informaciones relevadas por medio de las otras técnicas. Todo esto coadyuvó a la hora de la interacción oral con los estudiantes. Aún así, por ser la oralidad una actividad que demanda mayor exposición del hablante, no todos los estudiantes quisieron participar de la entrevista oral, lo que explica el descenso en el número de informantes en esta etapa en relación a la fase de aplicación de la producción escrita. Aceptaron contestar a la entrevista oral 21 estudiantes, de los cuales 11 son de primer año y 10 de segundo año. En la Tabla 1, a continuación, se muestra el número de estudiantes que participó de cada una de las técnicas de toma de datos aplicadas a lo largo de la investigación.

Tabla 1

Número de estudiantes que participaron de cada una de las técnicas de generación de datos

Técnicas empleadas	Cantidad estudiantes		Total de estudiantes
	Primer año	Segundo año	
Encuesta diagnóstica	18	14	32
Producción escrita	12	14	26
Entrevista oral grabada	11	10	21

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al planteamiento de las preguntas de la entrevista oral (sección 4.2.4), estas fueron confeccionadas al inicio de la investigación. De todos modos, por tratarse la oralidad de una modalidad más espontánea de expresión, otros temas emergieron a lo largo de la entrevista, lo que vino a enriquecerla aún más.

La entrevista oral, conducida por la investigadora, fue realizada individualmente – investigadora y estudiante– siempre al término de los encuentros de tutorías en los meses de septiembre, octubre y hasta mediados de noviembre de 2019. El período de tiempo más extenso destinado a la entrevista, en comparación al que fue dedicado a la encuesta y a la producción escrita, se debió a la oportunidad brindada a cada estudiante al momento de hablar, atendiendo a su privacidad y comodidad de expresarse. Las entrevistas fueron grabadas siempre con el consentimiento del entrevistado. Los turnos de entrevistas fueron coordinados previamente con cada estudiante.

Una vez finalizada la etapa de entrevistas orales, culminó el trabajo de campo –a finales de noviembre de 2019–, quince días antes del cierre del período de clases de las tutorías. El paso siguiente estuvo dado por la transcripción de las entrevistas orales, las cuales fueron transcritas textualmente, en archivo Word, por la investigadora de este trabajo, para su posterior análisis.

4.5.5 Tratamiento y categorización de datos

Ya con el material empírico recolectado, es decir, los apuntes de la investigadora en el diario de campo, las encuestas diagnósticas, las producciones escritas y las entrevistas orales grabadas y respectivas transcripciones, se pasó a la fase del tratamiento y categorización de los datos obtenidos. Al llevar a cabo esta etapa de la investigación, se definió el número final de informantes considerados en este estudio: 21 estudiantes, de los cuales 11 son de primer año y 10 de segundo año. Se estableció este número tomando como base los estudiantes que participaron integralmente de la investigación, esto es, participaron de todas las etapas de recolección de información. En la sección 4.4, referente al contexto de investigación y caracterización de los participantes, se define el número final de informantes tenido en cuenta para efectuarse el presente estudio.

Acorde a los objetivos, general y específicos, propuestos en esta investigación, primeramente se categorizaron los datos relativos al perfil personal de cada estudiante, obtenidos de la encuesta diagnóstica, de manera a caracterizar la población en estudio. Seguidamente, fueron organizadas las respuestas de los estudiantes a las 18 preguntas de la encuesta. Las informaciones recopiladas de este instrumento fueron todas volcadas en tablas (Capítulo 5).

En cuanto a los datos compilados a partir de las producciones escritas y de la entrevista oral grabada, se realizó un análisis, desde la perspectiva de la interlengua, de las producciones idiosincrásicas de los estudiantes, atendiendo a las peculiaridades de la lengua portuguesa y las interferencias con la lengua española. Asimismo, se adoptó el AE como una herramienta de investigación (sección 4.3) en el análisis de la interlengua y se consideró el contexto sociointeraccionista en el que estaban expuestos los informantes. Para la categorización de los datos de las producciones escritas, se realizó un análisis exhaustivo de las producciones idiosincrásicas identificadas en la escritura en lengua española por parte de los universitarios en cuestión. Los datos recabados fueron categorizados según su naturaleza etiológica y lingüística

(lexical, gramatical, ortográfica y sintáctica). Dentro de cada una de estas categorías se exhibieron subcategorías conforme las distintas ocurrencias identificadas al cabo de la tarea de tratamiento y categorización de datos de la escritura. Asimismo, se realizó el conteo de estos datos para el posterior análisis de las categorías más recurrentes en las producciones de los estudiantes. En este sentido, se advierte que las ocurrencias repetidas en las producciones de los estudiantes también fueron contabilizadas, visto que la aparición reiterada de determinados elementos lingüísticos sería un indicativo de la aún no internalización de ciertos elementos de la lengua meta por parte del aprendiente, que todavía se encuentra en proceso de aprendizaje.

La categorización de los datos de la entrevista oral siguió el mismo protocolo de la recopilación y conteo de datos de las producciones escritas. Sin embargo, previamente a su análisis, el material oral pasó por el proceso de transcripción textual. Las categorías lexical, gramatical y sintáctica también fueron consideradas en el análisis de las producciones orales de los estudiantes entrevistados. Por pertenecer este instrumento al plano de la oralidad, el análisis ortográfico no aplicó a esta etapa. En cambio, se consideraron las producciones idiosincrásicas relativas a la pronunciación, lo que conllevó a establecer una categoría referente a ello. También en las producciones orales se procedió al conteo de datos para el análisis de las categorías más recurrentes y, así como en el análisis de las producciones escritas, se contabilizaron también las ocurrencias repetidas.

Con los datos compilados, categorizados y registrados en tablas, se pasó a la etapa del análisis e interpretación, a partir de cruce de datos, de los resultados obtenidos en las producciones escritas (Capítulo 6), en las producciones orales (Capítulo 7) y en la encuesta diagnóstica (Capítulo 5).

Una vez presentado el marco metodológico y los pasos de la investigación, en los capítulos siguientes se presentan los resultados recabados a la vez que se analizan los datos. Los resultados de las producciones escritas y orales se muestran en capítulos diferentes con el propósito de mantener el ordenamiento y claridad de los datos, ya que estos derivan de habilidades distintas: expresión escrita y expresión oral. Asimismo, con el objeto de perfilar la población en estudio antes de presentar sus resultados en las producciones escritas y orales en español, se dedica un capítulo a los resultados de la encuesta diagnóstica. La asignación de un capítulo exclusivo para la encuesta también se debió a la cantidad de informaciones que recabó esta técnica. El capítulo siguiente expone y describe dichas informaciones.

CAPÍTULO 5 – SOBRE LOS ESTUDIANTES, SU CONTACTO Y HABILIDADES EN LA LENGUA ESPAÑOLA: ¿QUÉ REVELÓ LA ENCUESTA DIAGNÓSTICA?

En este capítulo se presentan las informaciones recopiladas por medio de la encuesta diagnóstica, técnica que, además de posibilitar la caracterización de los informantes, se configuró como relevante facilitadora de aportes a lo largo del proceso de análisis e interpretación de datos relativos a la escritura y a la oralidad. Asimismo, por medio de esta técnica se identificó a los estudiantes que se encontraban no solo en los dos primeros años académicos de Medicina, sino que se ubicaban también en el lapso de tiempo de los dos primeros años de inmersión en Argentina.

Aplicada en campo directamente a los informantes, la encuesta compendió los datos personales, que conforman el perfil de los estudiantes, cuyos resultados son detallados en el presente capítulo (sección 5.1), y las dieciocho preguntas relacionadas al tema de investigación (sección 4.2.2). Las respuestas a estas preguntas se traducen en datos pormenorizados también en el presente capítulo (sección 5.2) y permiten mayor conocimiento sobre la población en estudio, visto que recaban informaciones sobre su experiencia y tiempo de contacto con la lengua española LE/L2. Como forma de mostrar un panorama general y ordenar dichas informaciones, al final del capítulo se presenta una síntesis de los datos revelados por la encuesta diagnóstica.

Antes que nada, a título de aclaración, cabe la siguiente consideración acerca de los datos de las tablas comprendidas a lo largo de este capítulo: los códigos numéricos asignados a cada estudiante (según explicado en la sección 4.5.1) se expresan entre paréntesis para distinguir de los valores absolutos de las respuestas y datos evidenciados en la encuesta. También, dada a la cantidad de estudiantes alcanzada, se han conservado los valores absolutos en lugar de expresar los porcentajes.

5.1 Perfil de los estudiantes

Los encuestados son estudiantes oriundos de diferentes estados brasileños, configurando una población variada en los dos grupos (primer y segundo año) en términos de procedencia de las cinco regiones de Brasil. De todos modos, hay una predominancia de estudiantes de las regiones Sudeste (estados de São Paulo, Río de Janeiro y Minas Gerais) y Nordeste (estados de

Bahía, Río Grande de Norte y Pernambuco). Curiosamente, pese a que la región Sur de Brasil es la única región brasileña que tiene frontera con Argentina, en esta investigación no se identificaron estudiantes oriundos de los estados sur-brasileños de Santa Catarina y de Río Grande de Sur; únicamente estudiantes del estado de Paraná representan esta región. Los estudiantes de la región Norte son del estado de Pará. La región Centro-Oeste estuvo representada por un estudiante del estado de Goiás (Tabla 2).

Tabla 2

Número de estudiantes por grupo respecto al estado donde residían en Brasil

Estado brasileño en que residía en Brasil	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Bahía	2	1	3	(2), (6)	(32)
Goiás	-	1	1	-	(21)
Minas Gerais	-	1	1	-	(30)
San Pablo	3	3	6	(1), (7), (9)	(27), (28), (29)
Pará	1	1	2	(17)	(33)
Paraná	1	3	4	(3)	(19), (20), (31)
Pernambuco	1	-	1	(10)	-
Río de Janeiro	1	-	1	(18)	-
Río Grande de Norte	2	-	2	(12), (13)	-
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

El grupo de primer año está compuesto mayoritariamente por estudiantes de sexo femenino; en contrapartida, el sexo masculino predomina en el segundo año (Tabla 3). Esta proporción no es regla general, puesto que el acercamiento de la investigadora al campo de investigación permitió la percepción de un equilibrio respecto al género de estudiantes brasileños de Medicina en el ambiente de la universidad.

Tabla 3*Número de estudiantes por grupo con respecto al género*

Género	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Femenino	8	3	11	(2), (6), (7), (10), (12), (13), (17), (18)	(20), (29), (32)
Masculino	3	7	10	(1), (3), (9)	(19), (21), (27), (28), (30), (31), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la edad, la mayoría se encuentra en el rango etario entre 21 y 30 años (Tabla 4). De todos modos, las variables edad y género no son factores de peso en los objetivos investigativos (sección 1.4); se trata, más bien, de informaciones respecto a la caracterización de la población.

Tabla 4*Número de estudiantes por grupo con respecto a la edad*

Edad	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
18-20 años	2	1	3	(7), (17)	(21)
21-30 años	8	8	16	(1), (2), (3), (6), (9), (12), (13), (18)	(20), (27), (28), (29), (30), (31), (32), (33)
31-40 años	-	1	1	-	(19)
41-50 años	1	-	1	(10)	-
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Respecto al nivel de instrucción, en los dos grupos, la mayoría de los estudiantes cursa una carrera universitaria por primera vez, lo que los sitúa en un nivel universitario aún

incompleto. De cualquier manera, en los dos grupos también hubo estudiantes con nivel de instrucción universitario completo, esto es, que ya cursaron y se recibieron en alguna otra carrera universitaria anteriormente en Brasil (Tabla 5).

Tabla 5

Número de estudiantes por grupo con respecto al nivel de instrucción

Nivel de instrucción	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Universitario completo	3	2	5	(2), (6), (10)	(19), (31)
Universitario incompleto	8	8	16	(1), (3), (7), (9), (12), (13), (17), (18)	(20), (21), (27), (28), (29), (30), (32), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Presentados los datos sobre el perfil de los estudiantes, en la siguiente sección se detallan las informaciones obtenidas de la encuesta referentes al conocimiento, experiencia y tiempo de contacto con la lengua española LE/L2 que presentan estos estudiantes.

5.2 Respuestas a la encuesta

Pregunta 1: Radicación en Argentina

En la encuesta propiamente, la primera pregunta apuntó al tiempo que los estudiantes llevaban viviendo en Argentina. La recolección de esta información tuvo el propósito de garantizar que los informantes brasileños fueran estudiantes residentes en Argentina en un lapso de hasta dos años de inmersión –o, como máximo, hasta dos años y medio⁸. De los informantes que conforman el grupo de primer año, 6 alumnos declararon estar viviendo en Argentina dentro de un período inferior a seis meses, mientras que otros 3 dijeron encuadrarse en el rango que contemplaba el período superior a seis meses llegando hasta un año; también en este grupo hubo

⁸ Se permitió una tolerancia de hasta 6 meses más –pasados los dos años– en función de que, por cuestiones de adaptaciones al nuevo país, hay estudiantes que se trasladan a Argentina algunos meses previos al inicio de la carrera.

2 informantes que dijeron estar viviendo en Argentina desde hace más de un año⁹. El grupo de segundo año, a su vez, se constituye por 6 alumnos que declararon como tiempo de radicación en Argentina el intervalo entre uno y dos años. Aun en este grupo, 4 alumnos revelaron estar viviendo en Argentina por más de dos años, sin superar a los dos años y medio (Tabla 6)¹⁰.

Tabla 6

Número de estudiantes por grupo con respecto al tiempo de radicación en Argentina

Tiempo de radicación en Argentina	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Menos de 6 meses	6	-	6	(6), (7), (9), (10), (12), (13)	-
De 6 meses hasta 1 año	3	-	3	(1), (2), (17)	-
Pasado el año hasta 2 años	2	6	8	(3), (18)	(20), (27), (29), (30), (31), (32)
Más de 2 años hasta 2 años y medio	-	4	4	-	(19), (21), (28), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 2: Nivel autopercebido de conocimiento de la lengua española

Respecto al estudio previo de la lengua española, la segunda pregunta de la encuesta relevó el nivel de español que los estudiantes consideraban tener al momento de su llegada a la Argentina. Aunque las respuestas a esta pregunta se limitaron al nivel autopercebido (propias percepciones) de los informantes, estos datos reflejaron considerada relevancia en el análisis e interpretación de los resultados.

Si bien el presente estudio tiene en cuenta las habilidades de **habla** y **escritura** del grupo meta, en esta pregunta se tomaron en consideración, además, las habilidades de **escucha** y **lectura**, puesto que, como fue desarrollado en las secciones 3.3 y 3.3.2, hablar y escribir demandan también conocimientos de comprensión oral y lectora. Por otra parte, la consideración

⁹ Hecho que se explica por la misma razón indicada en la referencia 8.

¹⁰ Hecho que se explica en la referencia 8.

de las cuatro habilidades en esta pregunta enriqueció el análisis e interpretación del estudio. A cada una de las habilidades lingüísticas (habla, escucha, lectura, escritura) presentadas en la encuesta, los estudiantes deberían elegir un nivel de conocimiento (excelente, muy bueno, bueno, regular), según creían tener, de la lengua española.

En la habilidad de **habla** (Tabla 7), solo 1 estudiante (de segundo año) declaró creer presentar un nivel ‘excelente’ de habla, mientras 13 consideraron la opción ‘muy bueno’ (5 de primer año y 8 de segundo año); 4 dijeron encuadrarse en el nivel ‘bueno’ (3 de primer año y 1 de segundo), y 3 estudiantes (todos de primer año) creyeron presentar un nivel ‘regular’ de habla.

En lo que refiere a la **escucha** (Tabla 7), 2 estudiantes (de segundo año) declararon tener un nivel ‘excelente’ de escucha en lengua española, es decir, sin dificultades para comprender a los hispanohablantes nativos en la comunicación oral; 17 dijeron encuadrarse en el rango ‘muy bueno’ de escucha (9 de primer año y 8 de segundo año), y 2 (ambos de primer año) se consideraron en un nivel ‘bueno’ de escucha. Lo interesante en esta pregunta es que nadie creyó tener una escucha ‘regular’ (ni los estudiantes de primer año, que están hace menos tiempo en inmersión). Tal hecho puede estar relacionado al contexto, el cual puede promover otros recursos –visual, por ejemplo– para el entendimiento en la comunicación. Por otro lado, lo mismo no ocurre en las respuestas con respecto a la habilidad de habla, la cual exige mayor comprometimiento y proactividad en la interacción comunicacional.

En cuanto a la habilidad de **lectura** (Tabla 7), esta fue la que más presentó valoración positiva por parte de los informantes acerca de sus niveles de conocimiento de la lengua española; del total de 21 estudiantes, 9 (siendo 4 de primer año y 5 de segundo año) manifestaron tener un ‘excelente’ nivel de comprensión lectora, a la vez que 12 informantes (7 de primer año y 5 de segundo año) señalaron la opción ‘muy bueno’ en respuesta al nivel de habilidad lectora. En esta pregunta, nadie consideró encajarse en las opciones ‘bueno’ y ‘regular’.

En relación a la habilidad de **escritura** (Tabla 7), la autopercepción de los universitarios del estudio se presentó bien equilibrada. Conviene destacar, primeramente, que nadie clasificó su nivel de escritura como ‘excelente’; de los 21 estudiantes, 10 (5 de primer año y 5 de segundo año) creen que su habilidad de escritura en español se enmarca en el nivel ‘muy bueno’, y otros 10 (5 de primer y 5 de segundo año) se consideran estar en el rango ‘bueno’ en la tarea de escribir; solo 1 informante (de primer año) calificó su nivel de escritura en español como ‘regular’.

Tabla 7

Nivel de conocimiento de español de los estudiantes por grupo (según sus propias percepciones)

Conocimiento de la lengua española		Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
		Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Habla	Excelente	-	1	1	-	(28)
	Muy bueno	5	8	13	(3), (7), (9), (10), (17)	(19), (20), (21), (29), (30), (31), (32), (33)
	Bueno	3	1	4	(1), (2), (12)	(27)
	Regular	3	-	3	(6), (13), (18)	-
Total estudiantes		11	10	21	-	-
Escucha	Excelente	-	2	2	-	(28), (30)
	Muy bueno	9	8	17	(1), (2), (6), (7), (9), (10), (12), (13), (18)	(19), (20), (21), (27), (29), (31), (32), (33)
	Bueno	2	-	2	(3), (17)	-
	Regular	-	-	-	-	-
Total estudiantes		11	10	21	-	-
Lectura	Excelente	4	5	9	(2), (3), (9), (18)	(20), (28), (30), (31), (33)
	Muy bueno	7	5	12	(1), (6), (7), (10), (12), (13), (17)	(19), (21), (27), (29), (32)
	Bueno	-	-	-	-	-
	Regular	-	-	-	-	-
Total estudiantes		11	10	21	-	-
Escritura	Excelente	-	-	-	-	-
	Muy bueno	5	5	10	(1), (2), (3), (12), (17)	(21), (28), (30), (31), (33)
	Bueno	5	5	10	(6), (7), (9), (10), (13)	(19), (20), (27), (29), (32)
	Regular	1	-	1	(18)	-
Total estudiantes		11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 3: Conocimiento previo de otras lenguas extranjeras

En tanto que el conocimiento previo de una o más lenguas extranjeras puede coadyuvar en el aprendizaje de otras nuevas lenguas, se lo relevó en la tercera pregunta de la encuesta. Se identificó que no todos los informantes conocían o dominaban otra lengua extranjera; no obstante, los que respondieron afirmativamente coincidieron en el idioma inglés. Las respuestas a esta pregunta revelaron que, de los 21 estudiantes, 12 tenían algún conocimiento previo de la lengua inglesa (siendo 4 de primer año y 8 de segundo año). Como contrapartida, 9 informantes (7 de primer año y 2 de segundo año) afirmaron no tener conocimientos previos de inglés ni de otros idiomas extranjeros (Tabla 8).

Tabla 8

Conocimiento previo de otras lenguas extranjeras por grupo

Conocimiento de otras lenguas extranjeras	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Sí	4 (inglés)	8 (inglés)	12	(2), (3), (7), (9)	(19), (20), (21), (28), (29), (30), (32), (33)
No	7	2	9	(1), (6), (10), (12), (13), (17), (18)	(27), (31)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 4: Interés por aprender la lengua española

La pregunta 4 recabó informaciones acerca del interés de los estudiantes respecto del aprendizaje de la lengua española (Tabla 9). La demanda de esta información permitió que los estudiantes eligieran más de una opción, las cuales consideraron el gusto particular por la lengua o la necesidad (profesional o de estudios) por aprenderla. Además de estas razones, otros motivos podían ser mencionados por los informantes, si bien, solo 1 (de primer año) apeló a esta opción, justificando su interés por tener madre mexicana (viviendo en Brasil).

En esta pregunta de la encuesta se evidenció, significativamente, que aprender la lengua española para llevar a cabo sus estudios es la principal razón por la que los informantes estudian

o estudiaron el idioma español. En efecto, esta opción se encontró en 9 estudiantes del primer año y 8 del segundo año. Vinculada a esta respuesta, algunos estudiantes afirmaron que lo estudian también por necesidades profesionales y/o porque les gusta la lengua. Al respecto, cabe destacar que solo informantes de segundo año señalaron más de una opción. El aprendizaje de español por necesidad profesional fue la respuesta de 5 estudiantes (todos de segundo año); en igual forma, el estudio del idioma por apreciarlo obtuvo, también, 5 alusiones (siendo 1 de primer año y 4 de segundo año). Los detalles de estas informaciones se pueden ver en la Tabla 9, donde los números con asterisco se refieren a informantes que eligieron más de una opción.

Tabla 9

Interés por aprender la lengua española

Interés por estudiar español	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Le gusta la lengua	1	4	5	(12)	(20), (21), (30)*, (31)*
Necesidad profesional	-	5	5	-	(19)*, (28)*, (30)*, (32)*, (33)*
Necesidad para estudios	9	8	17	(1), (2), (3), (6), (7), (9), (13), (17), (18)	(19)*, (27), (28)*, (29), (30)*, (31)*, (32)*, (33)*
Otros	1	-	1	(10)	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 5: La lengua española como factor de importancia a la hora de optar por estudiar Medicina en Argentina

Tras la pregunta acerca del interés del español por la población estudiada, la siguiente indagó la importancia que deparó la lengua española a los estudiantes a la hora de optar por estudiar la carrera de Medicina en Argentina (Tabla 10). De los 21 encuestados, 11 (6 de primer año y 5 de segundo año) no consideraron la lengua española como factor de peso a la hora de decidir estudiar Medicina en Argentina. Por otra parte, 10 estudiantes (5 de primer año y 5 de segundo año) sí tuvieron en cuenta el hecho de que sea un país de lengua hispana. De estas 10

respuestas afirmativas, 2 (1 de primer año y otro de segundo año) revelaron la percepción de una estructura fácil de la lengua; los otros 8 (4 de primer año y 4 de segundo año) argumentaron su elección en la similitud de vocablos entre portugués y español.

Tabla 10

Importancia de la lengua española a la hora de elegir estudiar Medicina en Argentina

La lengua española fue un factor importante	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes		
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año	
Sí	Me parece una lengua de estructura muy fácil.	1	1	2	(9)	(31)
	Los vocablos son, en gran parte, semejantes a los de portugués.	4	4	8	(1), (7), (17), (18)	(19), (28), (29), (32)
No		6	5	11	(2), (3), (6), (10), (12), (13)	(20), (21), (27), (30), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-	

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 6: Percepción de los estudiantes acerca de la lengua española tras la inmersión en el contexto argentino

En la pregunta 6 se recabaron informaciones respecto a la percepción de los informantes acerca de la lengua española al ingresar al contexto argentino. Para esta indagación se tuvo en cuenta posibles concepciones previas de los estudiantes al respecto (Tabla 11). Las respuestas evidenciaron diferentes opiniones en los dos grupos de informantes en cuanto a la facilidad o dificultad del idioma español, a saber: 4 estudiantes (2 de primer año y 2 de segundo año) declararon que la inmersión en contexto argentino les permitió corroborar sus opiniones previas referentes a la facilidad de la lengua (la lengua es realmente fácil); 2 informantes (ambos de segundo año) dijeron sentir dificultades en la lengua y, según los encuestados, ello corroboró sus concepciones precedentes de que la lengua era difícil; también, otros 2 universitarios (estos de primer año) afirmaron que la lengua se reveló más difícil de lo que imaginaban; y,

mayoritariamente, 12 encuestados (6 de primer año y 6 de segundo año) confesaron sorprenderse con la complejidad del idioma (lo creían fácil, pero, en contexto de inmersión, lo vieron difícil).

Además de lo expuesto, un único informante (de primer año) expresó una opinión diferente de las anteriores (eligió la opción ‘otros’) al considerar la facilidad de la lengua siempre que haya el contacto frecuente con hablantes argentinos. Al costado de la encuesta impresa, este informante fundamentó su opinión al destacar no solo la relevancia de la interacción en el ambiente académico, sino en la vida cotidiana y el máximo de tiempo posible, incluyendo la convivencia en ambientes compartidos con argentinos y no únicamente con brasileños.

Tabla 11

Percepción de los estudiantes acerca de la lengua española en contexto argentino

Percepción tras la inmersión en contexto	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Es realmente fácil como yo me imaginaba.	2	2	4	(3), (7)	(21), (31)
Es difícil como yo ya pensaba que era.	-	2	2	-	(20), (30)
Es más fácil de lo que me imaginaba.	2	-	2	(9), (10)	-
Me lo creía fácil, pero vi que no es tan así, y me pareció un tanto difícil.	6	6	12	(1), (2), (12), (13), (17), (18)	(19), (27), (28), (29), (32), (33)
Otras.	1	-	1		
Total estudiantes	11	10	21		

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 7: Presencia de hispanohablantes en la familia

Esta pregunta permitió desvelar si los informantes tenían familiares de origen hispano o hispanohablantes. En caso de respuesta afirmativa, también se averiguó cuál sería la relación de parentesco. De las respuestas obtenidas, se evidenció que solamente 3 estudiantes (2 de primer año y 1 de segundo año) tenían familiares de habla hispana. De los dos informantes de primer

año, un reveló tener abuela española, mientras que otro declaró tener madre mexicana. El de segundo año afirmó tener tíos-abuelos argentinos. En cambio, las otras respuestas a esta pregunta constataron que la mayoría de los informantes de esta investigación no tienen familiares de origen hispano o hispanohablantes (Tabla 12).

Tabla 12

Presencia de hispanohablantes en la familia

Presencia de hispanohablantes en la familia	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Sí	2	1	3	(9), (10)	(20)
No	9	9	18	(1), (2), (3), (6), (7), (12), (13), (17), (18)	(19), (21), (27), (28), (29), (30), (31), (32), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 8: Experiencias previas en países de lengua hispana

Otra pregunta en la encuesta apuntó a saber si los estudiantes habían tenido experiencias previas con el idioma español en otros países de habla hispana. Los resultados al respecto indicaron que gran parte de los informantes del presente estudio nunca había estado anteriormente en otros contextos hispanos: 15 de los 21 participantes (9 correspondiente al primer año y 6 al segundo año). Antagónicamente, y en menor cantidad, solo 6 universitarios (2 de primer año y 4 de segundo año) ya habían tenido contacto previo con el idioma español en contextos de inmersión. De todos modos, declararon que las situaciones de contacto se dieron en circunstancias turísticas de corta duración. El primer grupo hizo mención a los países México, Chile y Uruguay; a la vez que el segundo citó, además de Chile y Uruguay, también a Paraguay y Perú (Tabla 13).

Tabla 13*Experiencias previas en países de lengua hispana*

Experiencias previas en países de lengua hispana	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes y países visitados	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Sí	2	4	6	(2) Uruguay (7) México, Chile	(19) Chile, Perú, Paraguay, Uruguay (20) Paraguay, Uruguay (28) Uruguay (31) Paraguay
No	9	6	15	(1), (3), (6), (9), (10), (12), (13), (17), (18)	(21), (27), (29), (30), (32), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 9: Formas de convivencia: vivienda en Argentina

La pregunta 9 tuvo por objetivo relevar las condiciones de convivencia en domicilio, en sentido interaccionista, de los estudiantes en Argentina, es decir, si vivían solos o si compartían vivienda. La categoría que indica la convivencia con amigos fue la más referida (11 estudiantes: 6 de primer año y 5 de segundo año); seguidamente, la categoría ‘pareja’ reflejó un total de 6 informantes (2 de primer año y 4 de segundo); 3 universitarios (2 de primer año y 1 de segundo) dijeron vivir solos; y 1 estudiante declaró vivir con su hijo (Tabla 14).

Luego que este dato es de interés para una perspectiva sociointeraccionista, los resultados señalaron la convivencia mayoritaria entre amigos, es decir, que comparten casa, departamento o residencia estudiantil. Asimismo revelaron un mayor número de parejas que comparten vivienda entre estudiantes de segundo año, hecho que podría relacionarse al mayor acercamiento y vínculos que vienen aparejados con el mayor tiempo de residencia. Paralelamente, el compartir vivienda con amigos, si bien se respalda en argumentos relacionados a cuestiones económicas, igualmente se apoya en la búsqueda, de estos universitarios, por establecer relaciones

interpersonales con otros estudiantes de intereses y objetivos semejantes. Además, la convivencia en comunidad es una forma de suplir la ausencia de familiares y amigos que dejaron en Brasil, especialmente porque muchos de estos estudiantes llegan solos a Argentina.

Tabla 14

Formas de convivencia: vivienda en Argentina

Formas de convivencia: vivienda en Argentina	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Solo/a	2	1	3	(7), (18)	(20)
Amigos/as	6	5	11	(2), (3), (6), (12), (13), (17)	(27), (30), (31), (32), (33)
Familia (padre, madre, hermanos/as, hijos/as)	1	-	1	(10)	-
Pareja	2	4	6	(1), (9)	(19), (21), (28), (29)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 10: Convivencia: cantidad de personas residentes en la vivienda

Identificadas las formas de convivencia de los estudiantes, la pregunta 10 tuvo la finalidad de indagar el número de personas que residían en las viviendas de cada uno de los encuestados (Tabla 15). Las respuestas a esta pregunta sirvieron para complementar los datos logrados en la pregunta anterior (pregunta 9). Las informaciones obtenidas (Tabla 15) indicaron que de los estudiantes que compartían vivienda, la mayoría vivía de a 2 o 3 personas respectivamente: 8 estudiantes (3 de primer año y 5 de segundo) revelaron vivir de a 2 personas, de estos 8, 6 son parejas (como consta en la Tabla 14); seguidamente, 6 estudiantes (3 de primer y 3 de segundo año) dijeron vivir de a 3 personas. En menor cantidad, 3 informantes declararon vivir de a 4 personas (2 de primer año y 1 de segundo). Solo 1 estudiante (de primer año) afirmó

vivir de a 8 personas (compartía vivienda con una familia). La categoría ‘1 persona’ representó los 3 estudiantes que en la pregunta 9 informaron vivir solos (2 de primer año y 1 de segundo).

Tabla 15

Convivencia: cantidad de personas residentes en la vivienda

Número de personas residentes en la vivienda	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
1 persona	2	1	3	(7), (18)	(20)
2 personas	3	5	8	(1), (9), (10)	(19), (21), (28), (29), (32)
3 personas	3	3	6	(6), (12), (13)	(30), (31), (33)
4 personas	2	1	3	(2), (3)	(27)
Otros	1	-	1	(17) (viven 8 personas)	-
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 11: Nacionalidad de las personas con quienes comparten vivienda

Recopiladas las informaciones acerca de la convivencia y del número de personas con quienes compartían vivienda los estudiantes, la pregunta 11 apuntó a desvelar la nacionalidad de las personas con quienes convivían ellos (Tabla 16). Excluyendo los tres informantes que declararon vivir solos (en las preguntas 9 y 10), 18 fue el total de informantes de esta indagación (9 de primer año y 9 de segundo). De este total, 16 informantes, casi la totalidad, revelaron compartir departamento con brasileños (siendo 9 de primer año y 7 de segundo año). Un único encuestado dijo compartir departamento solamente con un argentino, mientras que, singularmente, otro informante dijo convivir con un brasileño y con un argentino. Las informaciones recabadas en esta pregunta resultaron muy valiosas en el análisis e interpretación de los resultados.

Tabla 16*Nacionalidad de las personas con quienes comparten vivienda en Argentina*

Nacionalidad	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Solo brasileña	9	7	16	(1), (2), (3), (6), (9), (10), (12), (13), (17)	(19), (21), (27), (28), (29), (31), (32)
Solo argentina	-	1	1	-	(30)
Brasileña y argentina	-	1	1	-	(33)
Total de estudiantes que comparten vivienda	9	9	18	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 12: Lengua/s utilizada/s mayoritariamente por los estudiantes brasileños en el contexto hogareño argentino

La pregunta 12 consideró la constancia con que los estudiantes brasileños utilizaban la lengua española para comunicarse en el ambiente del hogar en Argentina. De los 21 encuestados, solo 1 (de segundo año) declaró hablar español en contexto hogareño, razón fundamentada por compartir vivienda con un estudiante argentino. También, otro informante de segundo año, pese a que viva solo, dijo hablar los dos idiomas por tener amigos brasileños y argentinos que acuden, frecuentemente, a su vivienda. Antagónicamente, un número considerable de estudiantes (19 en total) reveló hacer más uso de su lengua materna –el portugués– cuando están en sus casas. De este total, 11 representan la totalidad del primer año y 8 corresponden al segundo año (Tabla 17). Tal ocurrencia se debió a que, como fue evidenciado en la pregunta 11, la mayoría de estos estudiantes compartían vivienda con otros compañeros brasileños (amigos, pareja o familiares), contexto este que promueve comunicarse en su lengua materna.

Cabe destacar que aun los estudiantes que revelaron vivir solos también afirmaron hablar más portugués en razón de contactarse diariamente con su familia en Brasil e, igualmente, con amigos brasileños que viven en Argentina. Esta respuesta se respalda en la facilidad y

dinamicidad que tiene hoy la comunicación tecnológica. Similarmente a la pregunta anterior, las informaciones obtenidas en esta pregunta 12 fueron relevantes en el análisis e interpretación del presente estudio, visto que evidenció la ausencia de la práctica constante de la lengua del país en el cual estos estudiantes se encuentran en inmersión.

Tabla 17

Lengua más utilizada por los estudiantes brasileños en el contexto hogareño argentino

Lenguas	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Español	-	1	1	-	(30)
Portugués	11	8	19	(1), (2), (3), (6), (7), (9), (10), (12), (13), (17), (18)	(19), (21), (27), (28), (29), (31), (32), (33)
Español y portugués	-	1	1	-	(20)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 13: Lengua/s utilizada/s mayoritariamente por los estudiantes brasileños en el contexto universitario argentino

La pregunta 13, similarmente a la 12, tuvo por objetivo relevar la constancia con que los estudiantes brasileños utilizaban la lengua española para comunicarse en el ambiente universitario argentino donde cursaban la carrera de Medicina, es decir, en la UNR.

A diferencia de las respuestas suministradas en la pregunta 12, los resultados de la 13 revelaron que, en el ambiente universitario, los informantes de este estudio hacen mayor uso de la lengua española en comparación con el portugués (Tabla 18). Este resultado se mostró bastante equilibrado al considerar los dos grupos estudiados: 16 estudiantes (8 de primer año y 8 de segundo) afirmaron utilizar más el idioma español para interactuar con los demás en el ambiente de la Universidad. Si bien estos datos se fundamentan en el hecho de estar inmerso en un ambiente donde la lengua española es la vehicular, también hubo informantes, aunque en número menor (3 de primer año y 2 de segundo), que revelaron hacer mayor uso de la lengua

portuguesa aun en contexto universitario argentino. La explicación para ello estaría en la convivencia de brasileños en “comunidades cerradas” (Angelucci y Pozzo, 2020), las cuales son representadas por grupos de estudiantes brasileños que mantienen relaciones interpersonales básicamente solo entre brasileños. Este evento se pudo observar dentro y también en las inmediaciones de la Universidad.

Tabla 18

Lengua más utilizada por los estudiantes brasileños en el contexto universitario argentino

Lenguas	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Español	8	8	16	(1), (2), (3), (7), (9), (10), (17), (18)	(19), (20), (21), (27), (30), (31), (32), (33)
Portugués	3	2	5	(6), (12), (13)	(28), (29)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 14: Nacionalidad predominante en las relaciones interpersonales y de amistad de los estudiantes brasileños en Argentina

La pregunta 14 se propuso sondear datos respecto a la nacionalidad de las personas con quienes, predominantemente, los estudiantes brasileños mantenían relaciones interpersonales y de amistad en el entorno argentino. En este sentido, las relaciones interpersonales se refieren a las comunicaciones e interacciones de los estudiantes con otras personas en general, sean compañeros de la universidad, conocidos, vecinos, etc. Las relaciones de amistad, a su vez, corresponderían a las relaciones personales más estrechas y voluntarias, con vínculo afectivo y afinidad entre los estudiantes.

En las respuestas a esta pregunta se destacó el vínculo estrecho que establecen los universitarios brasileños con otras personas igualmente oriundas de Brasil. En los dos grupos indagados se ha constatado que las relaciones interpersonales y de amistad de los informantes están conformadas preeminentemente por brasileños. Con todo, este número se mostró mayor en

el primer año: de los 14 informantes que revelaron interactuar socialmente más con brasileños, 9 corresponden al grupo de primer año y 5 del segundo (Tabla 19). De este resultado se desprende que casi la totalidad de los estudiantes de primer año tenían más relaciones de amistad con brasileños, ya que de los 11 encuestados de este grupo, solo 1 dijo tener más amigos argentinos que brasileños; y otro, a la vez, afirmó tener relaciones de amistad con brasileños y argentinos en cantidad semejante.

El grupo de segundo año mostró un equilibrio al respecto: de los 10 alumnos de este grupo, 4 dijeron tener más amigos argentinos, 5 declararon mantener más relaciones de amistad con brasileños, a la vez que 1 reveló tener amigos brasileños y argentinos en igual cantidad. Este equilibrio en las relaciones de amistad de los estudiantes de segundo año se relacionaría, por una parte, con el mayor tiempo de convivencia en inmersión que estos estudiantes llevaban viviendo en Argentina. La adaptación al contexto, por parte de los brasileños, resultaría también en relaciones de amistad con argentinos. Por otra parte, mantener relaciones de amistad con brasileños en igual proporción que las relaciones con argentinos reflejaría la estima que estos estudiantes brasileños mantienen por entornos propios de su país de origen. En efecto, los datos obtenidos en esta pregunta aportaron aclaraciones en el análisis e interpretación de los resultados.

Tabla 19

Nacionalidad predominante en las relaciones interpersonales y de amistad de los estudiantes brasileños en Argentina

Nacionalidad	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Argentina	1	4	5	(9)	(19), (21), (31), (33)
Brasileña	9	5	14	(1), (2), (3), (6), (7), (12), (13), (17), (18)	(27), (28), (29), (30), (32)
Argentina y brasileña	1	1	2	(10)	(20)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 15: Preferencia por acudir a eventos argentinos o a eventos brasileños (en Argentina)

En la pregunta 15 la finalidad consistió en desvelar la preferencia de los estudiantes brasileños por acudir a eventos argentinos o a eventos brasileños realizados en Argentina. Los eventos, en esta pregunta, se refieren a fiestas, bares, restaurantes, celebraciones, espectáculos, o reuniones entre amigos. Del total de encuestados, 12 (6 de cada grupo) dijeron preferir asistir a eventos brasileños; como contrapartida, 9 estudiantes (5 de primer año y 4 de segundo) revelaron preferir participar de eventos argentinos. Aunque la diferencia entre los resultados no fue significativa, las respuestas a esta pregunta dejaron ver la importancia que tiene, para los estudiantes de ambos grupos, estar inmersos en ambientes que recuerdan a su país de origen (Tabla 20).

Tabla 20

Preferencia por eventos: argentinos o brasileños (realizados en Argentina)

Eventos	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Argentinos	5	4	9	(1), (2), (3), (6), (9)	(19), (20), (21), (27)
Brasileños	6	6	12	(7), (10), (12), (13), (17), (18)	(28), (29), (30), (31), (32), (33)
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 16: Dificultades autopercebidas en la comunicación oral en español en el contexto cotidiano – social-urbano (expresión oral y comprensión auditiva)

Considerando la primacía de la oralidad en la cotidianeidad del contexto social-urbano, en la pregunta 16 se priorizó recabar datos referentes a la destreza oral apenas. Se interrogó a los encuestados qué les resultaba más dificultoso en la comunicación en el contexto social-urbano, esto es, al salir a la calle, en el ámbito del comercio (supermercados, shoppings, tiendas y establecimientos en general), al tener que pedir informaciones, tomar un taxi o un colectivo, es decir, en la interacción comunicativa con argentinos fuera del espacio universitario o del

ambiente hogareño. Esta pregunta buscó saber si los estudiantes brasileños tenían dificultades¹¹ para comunicarse oralmente (entender y hacerse entender) en español en el referido entorno. En caso afirmativo, se indagó si la dificultad residía en hablarle (expresión oral) a argentinos o en comprenderlos (comprensión auditiva). Los informantes podían, también, contestar positivamente a las dos alternativas a la vez, si así correspondiera. Asimismo, cabe resaltar que, aunque los objetivos de esta investigación sondan el aprendizaje de la lengua española con atención a la oralidad y a la escritura, la comprensión auditiva tiene relevancia en este contexto, puesto que está interrelacionada a la expresión oral en la actividad comunicativa.

Las respuestas a esta pregunta señalaron que en el marco de las habilidades de expresión oral y de comprensión auditiva en lengua española LE/L2, hablar en dicha lengua es lo que más les cuesta a los universitarios brasileños. Aun en el segundo año esta habilidad en el contexto social-urbano sigue siendo la más dificultosa a los estudiantes, según sus propias declaraciones: de los 12 informantes que declararon tener dificultades con el habla en español, 7 son del segundo año y 5 del primero. Asimismo, en cuanto a las dificultades con la habilidad de escucha, 7 estudiantes (4 del primer año y 3 del segundo) afirmaron que les cuesta comprender determinadas pronunciaciones de sonidos en la oralidad de los argentinos, lo que, a su vez, entorpece la comprensión de palabras que contienen dichos sonidos. Por otra parte, otros 2 estudiantes, únicamente del primer año, declararon tener dificultad tanto en la expresión oral así como en la comprensión auditiva.

Si bien las respuestas indican que ambos grupos tienen dificultades con las dos habilidades comunicativas en el entorno argentino, la expresión oral ocupó el primer lugar en este sentido. En efecto, esta habilidad exige una participación más activa en la interacción, de tal modo que involucra también otros componentes, incluso afectivos y psicológicos (Araujo Portugal, 2017), los cuales podrían interferir en la comunicación del hablante. En cambio, la comprensión auditiva, más allá de corresponder a una habilidad receptiva, y de cierto modo, “menos activa”, cuenta con el contexto que, por cierto, es un coadyuvante en la comprensión. La Tabla 21 ilustra los datos compilados en la pregunta 16.

¹¹ Con base en la definición de la RAE (2022), aquí se adapta el término ‘dificultad’ con referencia a inconveniencias, dudas u obstáculos que podrían impedir, retrasar o entorpecer la comunicación.

Tabla 21

Dificultades autopercibidas en la comunicación oral en español en el contexto cotidiano – social-urbano

Dificultades en la comunicación oral en español	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Expresión oral (hablarle a argentinos)	5	7	12	(2), (6), (9), (12), (13)	(19), (21), (27), (28), (29), (30), (32)
Comprensión auditiva (comprender a argentinos)	4	3	7	(3), (7), (17), (18)	(20), (31), (33)
Expresión oral y Comprensión auditiva	2	-	2	(1), (10)	-
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 17: Dificultades autopercibidas en la lengua española en el contexto académico y de estudio autónomo (expresión oral y escrita / comprensión auditiva y lectora)

Mientras en la pregunta 16 se consideró la comunicación oral en español de los estudiantes en el entorno social-urbano, en la 17 se pretendió averiguar qué habilidades lingüísticas se presentaban más dificultosas a los estudiantes en el contexto académico institucional y también de estudio autónomo (fuera de la Universidad). Los encuestados podían elegir más de una opción entre las cuatro habilidades: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora. Una vez más se destaca que, si bien la presente investigación enfatiza su análisis en la expresión oral y escrita, el sondeo de otras habilidades se hizo necesario en función de la interrelación que se establece entre ellas.

Los resultados, según la autopercepción de los informantes, apuntaron a las habilidades activas (expresión oral y escrita) como las más difíciles. En este sentido, primeramente señalan la expresión oral: 9 estudiantes (5 de primer año y 4 de segundo) reconocieron que la expresión oral en español LE/L2 era lo que les resultaba más difícil respecto de otras habilidades. Se evidencia que la tarea de hablar en dicha lengua, más allá de los estudiantes de primer año, sigue siendo engorrosa a los que ya están en el segundo año de inmersión.

Luego de la expresión oral, y aún en el marco de las habilidades activas, los encuestados también declararon tener dificultades en el ámbito de la expresión escrita en español; 6 estudiantes (1 de primer año y 5 de segundo) revelaron encontrarse con dificultades a la hora de plasmar sus ideas en la escritura en la LE/L2. El hecho de que en esta respuesta haya menos representantes del primer año puede explicarse por que en el período de toma de la encuesta estos estudiantes todavía cursaban el primer cuatrimestre de la carrera, en el que aún no han tenido mucho contacto con tareas de escritura académica. De ahí que no revelaron tener muchas dificultades con la tarea de escritura. Lo contrario se desprende del segundo año, al declarar la expresión escrita como la segunda habilidad en la que más presentan dificultades en lengua española.

Con referencia a las habilidades de recepción (comprensión auditiva y lectora), la comprensión auditiva apareció en tercer lugar entre las dificultades declaradas por el estudiantado brasileño respecto a la lengua española en el ámbito académico. Esta dificultad fue apuntada por 4 estudiantes (3 de primer año y 1 de segundo). Razonablemente, la menor representatividad del segundo año en esta opción se debería a que estos estudiantes ya se encontraban en inmersión en Argentina hacía más tiempo y, naturalmente, estarían más acostumbrados a los sonidos de la lengua, lo que les facilitaría comprender la oralidad de los argentinos.

En este mismo sentido, la dificultad en la comprensión auditiva, en los dos grupos investigados, recibió más mención en el contexto social-urbano (pregunta 16, Tabla 21) que en el contexto académico. Ello puede atribuirse a la dinamicidad y agilidad que requiere la comprensión auditiva en contextos menos formales (como la calle o comercio en general); además, estos ambientes suelen presentar heterogeneidad de discursos, que conlleva, a su vez, diferentes formas de expresarse. Tal diversidad complejiza a un extranjero la comprensión oral del contexto. Por otra parte, el ambiente académico proporcionaría cierta apoyatura a la comprensión de estos estudiantes por presentar un discurso didáctico en formatos como seminarios, conferencias o clases orales, acompañados de materiales de apoyo escritos: libros, cuadernillos, diapositivas, entre otros.

Respecto a la comprensión lectora, nadie la indicó como una actividad difícil. En efecto, se trata de una actividad que provee al lector tiempo para procesar las informaciones, así como

para la búsqueda de aclaraciones por medio de otros recursos: diccionarios, aplicaciones de traducciones o, aun, versiones del material en portugués.

Por último, en esta pregunta también 2 estudiantes (únicamente de primer año) declararon encontrar dificultades en el marco del ambiente académico en tres habilidades a la vez: expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva. En la Tabla 22 se presenta de forma resumida los datos aquí considerados en referencia a la pregunta 17 de la encuesta.

Tabla 22

Dificultades autopercebidas en la lengua española en el contexto académico y de estudio autónomo

Dificultades en la lengua española en el contexto académico y de estudio autónomo	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Expresión oral (hablar a los profesores y a los compañeros argentinos)	5	4	9	(1), (2), (6), (12), (13)	(29), (30), (32), (33)
Comprensión auditiva (comprender a los profesores y a los compañeros argentinos)	3	1	4	(3), (9), (17)	(31)
Expresión escrita (escribir en español)	1	5	6	(7)	(19), (20), (21), (27), (28)
Comprensión lectora (comprender textos académicos en español)	-	-	-	-	-
Expresión oral, expresión escrita y comprensión auditiva	2	-	2	(10), (18)	-
Total estudiantes	11	10	21	-	-

Fuente: elaboración propia.

Pregunta 18: Choque cultural y relacional en el ámbito académico argentino

En esta pregunta se buscó obtener informaciones respecto a la percepción que tuvieron los estudiantes brasileños durante sus primeras experiencias en el entorno académico en Argentina. En este sentido, se pretendió saber si los estudiantes habían tenido algún choque cultural o de relaciones interpersonales en sus primeros contactos en el referido contexto. Los

resultados mostraron que, de los 21 encuestados, 16 (8 de primer año y 8 de segundo) revelaron haber tenido algún tipo de impacto en las primeras experiencias en el ambiente universitario argentino. Por su parte, solo 5 (3 de primer y 2 de segundo año) dijeron no haber sentido ninguna dificultad al respecto. La pregunta comprendió respuestas relativas a la relación profesor-estudiante, la relación entre compañeros de clase, las metodologías de estudios de la Universidad y la manera en que los estudiantes argentinos llevaban sus estudios universitarios. Los encuestados podían indicar más de una respuesta si así correspondiera (los números con asterisco, en la Tabla 23, se refieren a informantes que eligieron más de una opción).

Acorde a las respuestas de los estudiantes que declararon haber tenido algún choque cultural o relacional en el ámbito universitario, el impacto más mencionado correspondió a las metodologías de estudios de la Universidad: esta afirmación obtuvo 14 respuestas y se reveló notable en ambos grupos (7 estudiantes de cada). Dicho impacto se daría en función de la diferencia entre el método de estudio adoptado por la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR (Universidad considerada en esta investigación) para la carrera de Medicina y el método practicado por la mayoría de las universidades brasileñas. Mientras que en gran parte de las Facultades de Medicina en Brasil prevalece el método tradicional, la carrera de Medicina de la UNR se apoya en el método canadiense PBL (Problem Based Learning), en su traducción, “Aprendizaje Basado en Problemas”, el cual demanda alto grado de autonomía de los estudiantes (Veiga, 2015). Al ser una metodología con la que los universitarios brasileños no tienen familiaridad, resulta en obstáculos, especialmente en un contexto en que, más allá del método de aprendizaje, todo es nuevo, como la lengua, la cultura, costumbres y personas.

El segundo impacto más mencionado por los estudiantes brasileños se dirigió a la manera en que los argentinos conducen sus carreras universitarias: 9 estudiantes aludieron a esta proposición (3 de primer y 6 de segundo año). Esta afirmación corresponde al modo más flexible con que los estudiantes argentinos administran la duración de sus carreras, tardando, incluso, más tiempo en recibirse. A los brasileños esta flexibilidad se devela diferente –sin atribuir un sentido despreciativo–, visto que en Brasil la idea predominante es recibirse lo más pronto posible (dentro del límite mínimo establecido en el plan de estudios), hecho que también se vincula a cierta competitividad en el mercado laboral brasileño.

La relación entre compañeros de clase figuró como el tercer choque cultural y relacional al cual los estudiantes hicieron referencia: 6 universitarios (2 de primer y 4 de segundo año)

eligieron esta opción. Tal afirmativa comprende específicamente las relaciones personales de los universitarios brasileños con los universitarios argentinos. Fundamentalmente este impacto residió en el modo directo con que los argentinos expresan sus opiniones, característica esta que se presenta más atenuada en los brasileños.

Por último, pero no menos importante, se mencionó la relación profesor-estudiante como uno de los choques culturales y de relaciones los cuales los informantes revelaron haber sentido: 5 estudiantes se manifestaron al respecto (2 de primer año y 3 de segundo). En particular, y según la concepción de los encuestados, esta afirmación condice con la forma distante como los docentes universitarios se relacionan con los estudiantes en general. Igualmente, en la respuesta a esta pregunta, algunos estudiantes declararon sentir cierta rigidez en el trato por parte de docentes argentinos con universitarios brasileños. Desde la perspectiva de los brasileños encuestados esta forma de trato les genera extrañeza, convirtiéndose, pues, en un choque cultural en lo que atañe a las relaciones personales, en este caso particular, a la relación profesor-estudiante. En la Tabla 23 se presentan los datos referentes a las respuestas de los estudiantes a la pregunta 18.

Tabla 23

Choque cultural y relacional en el ámbito académico argentino

Choque cultural (categorías)	Cantidad estudiantes		Total	Códigos estudiantes	
	Primer año	Segundo año		Primer año	Segundo año
Relación profesor-estudiante	2	3	5	(10)*, (18)*	(31)*, (32)*, (33)*
Relación entre compañeros de clase	2	4	6	(10)*, (18)*	(30)*, (31)*, (32)*, (33)*
Metodologías de estudios de la Universidad	7	7	14	(7)*, (9), (10)*, (12), (13), (17)*, (18)*	(27)*, (28)*, (29), (30)*, (31)*, (32)*, (33)*
Manera en que los universitarios argentinos conducen sus carreras	3	6	9	(6), (7)*, (17)*	(19), (27)*, (28)*, (30)*, (31)*, (32)*

Fuente: elaboración propia.

5.3 Panorama discursivo de lo revelado por la encuesta diagnóstica

El panorama general proporcionado por las informaciones presentadas en este capítulo puede resumirse como sigue:

Con respecto al perfil de los estudiantes:

1. Conforman una población en el rango entre 21 y 30 años y heterogénea con respecto a su estado brasileño de origen. Asimismo se verificó una predominancia de estudiantes de la región Sudeste y Nordeste de Brasil. En cuanto al género, el grupo de primer año se conformó en su mayoría por mujeres y el segundo por varones, si bien no se trata de regla general en función de que el ambiente de la universidad se muestra equilibrado con referencia al género de estudiantes brasileños de Medicina. En relación con el nivel de instrucción, la mayoría de los estudiantes cursaba su primera carrera universitaria, aunque en ambos grupos hubo presencia de estudiantes ya recibidos en alguna otra carrera universitaria en Brasil. (Tablas 2, 3, 4 y 5)

Con respecto al contacto con la lengua española y habilidades lingüísticas autopercebidas en español LE/L2:

2. A lo largo de la investigación, los estudiantes se encontraban **radicados** en Argentina en un lapso de tiempo comprendido entre menos de seis meses y no superior a dos años y medio. Por cuestiones de adaptaciones al nuevo país, algunos estudiantes revelaron trasladarse a Argentina unos meses previos al inicio de la carrera, evento que explica los meses excedentes a un año (en el grupo de primer año) y dos años (en el grupo de segundo) en cuanto al tiempo de radicación informado por estos estudiantes. (Tabla 6)
3. En términos de **conocimiento previo de la lengua española**, se consideraron dos determinantes que podrían favorecer contactos precedentes de los estudiantes con dicha lengua: la posible **presencia de hispanohablantes en la familia** y/o **experiencias previas en países de lengua hispana**. La gran mayoría de los estudiantes declaró no tener hispanohablantes en la familia. Apenas 3 estudiantes (2 de primer año y 1 de segundo) afirmaron tener este tipo de contacto, aunque no frecuente, excepto 1 informante que era hija de madre mexicana. En cuanto a experiencias previas en países

de lengua hispana, los estudiantes, también en gran parte, nunca habían estado –hasta el momento de la encuesta– en otros contextos hispanos; asimismo, los pocos que sí tuvieron esta experiencia, declararon que las situaciones de contacto se dieron en circunstancias turísticas de corta duración. (Tablas 12 y 13)

4. Sobre el **conocimiento previo de otras lenguas extranjeras**, no todos los estudiantes conocían otra LE/L2. Los que respondieron afirmativamente, en su totalidad declararon tener algún conocimiento de la lengua inglesa. Asimismo, de los que contestaron afirmativamente a esta pregunta, la mayoría correspondió al grupo de segundo año. (Tabla 8)
5. En lo referente al **nivel de habilidades en la lengua española**, y en función de la interrelación que las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir presentan en la comunicación, se instó a los estudiantes a indicar su **autopercepción del nivel** en la LE/L2 en estas cuatro habilidades. En ambos grupos, los estudiantes, en su mayoría, consideraron las habilidades de escucha y de lectura las menos dificultosas. En cuanto a la **escucha**, la autopercepción de los informantes de los dos grupos se enmarcó, mayoritariamente, en el nivel ‘muy bueno’; en el primer año también se reveló el nivel ‘bueno’ y en el segundo año el nivel ‘excelente’ de escucha. A propósito de la **lectura**, fue la habilidad que más presentó valoración positiva, los estudiantes de ambos grupos declararon tener un nivel entre ‘muy bueno’ y ‘excelente’ en la habilidad lectora en español. (Tabla 7)
6. También en cuanto al **nivel de habilidades en la lengua española**, pese a que la autopercepción de los estudiantes se reveló en gran parte optimista, las respuestas con referencia a la habilidad de habla y de escritura también indicaron el reconocimiento de dificultades/obstáculos por parte de algunos estudiantes, especialmente del primer año. En el ámbito del **habla**, la autopercepción de los informantes de este grupo, si bien presentó valoraciones entre ‘muy bueno’ y ‘bueno’, también incluyó el nivel ‘regular’. En contrapartida, en el grupo de segundo año, la mayoría expresó creer tener un nivel ‘muy bueno’ de habla; asimismo, las valoraciones ‘excelente’ y ‘bueno’ también aparecieron en la autopercepción de los estudiantes de este grupo. Por lo que se refiere a la **escritura**, la valoración autopercebida de nivel en esta habilidad en español LE/L2 se presentó equilibrada dentro de cada grupo. Dicho de otro modo, casi la mitad del grupo de primer

año, y también la del grupo de segundo, reveló creer tener un nivel ‘muy bueno’ de escritura; la otra mitad de cada uno de los grupos declaró su autopercepción en el nivel ‘bueno’. De todos modos, en el primer año también hubo una estudiante (la única entre todos los encuestados de los dos grupos) que describió su escritura en español LE/L2 como ‘regular’. Asimismo, esta habilidad fue la única que nadie, ni los estudiantes de segundo año, declaró creer presentar un nivel ‘excelente’ de escritura en español LE/L2. (Tabla 7)

7. En lo que concierne al **interés por aprender la lengua española**, poder llevar a cabo sus estudios en la carrera de Medicina en Argentina se mostró como la principal razón por la que los informantes de los dos grupos estudian o estudiaron el idioma español en algún momento de su recorrido discente. Especialmente en el primer año este motivo se mostró de mayor peso. En el segundo, si bien esta también fue la principal razón, se sumó la necesidad profesional y el aprecio por la lengua. (Tabla 9)
8. Pese a su proximidad con la lengua portuguesa –LM de los estudiantes– para mitad de los encuestados, y en cierta paridad entre los dos grupos, **la lengua española** no fue un **factor de peso** a la hora de optar por estudiar Medicina en Argentina. A su vez, la otra mitad de estudiantes consideró relevante que fuera un país de lengua hispana, especialmente, según la percepción de estos mismos estudiantes, en función de la similitud de estructura y de vocablos que presenta su LM con la lengua española. (Tabla 10)
9. Si bien en ambos grupos se develaron **diferentes percepciones en cuanto a la facilidad o dificultad de aprender la lengua española**, más de la mitad de los estudiantes reveló que tenía la creencia previa de que la lengua española era de fácil aprendizaje, principalmente por su similitud con la lengua portuguesa. Empero, el contacto con la lengua en situación de inmersión en Argentina les señaló divergencias entre las lenguas y les cambió la percepción: el aprendizaje de la lengua española no se presentó tan fácil como antes les parecía. (Tabla 11)
10. Paralelamente a las percepciones referentes a la lengua española en su uso efectivo en contexto, la inmersión en Argentina implicó el contacto del estudiantado brasileño también con otras costumbres y cultura, incluso en el ámbito académico. A este respecto, la mayoría casi total de los encuestados reveló haber tenido algún **choque cultural o de**

relaciones interpersonales en sus primeras experiencias en el entorno académico argentino. El impacto más mencionado, en ambos grupos, correspondió a la metodología de estudios de la carrera de Medicina de la UNR, basada en el método canadiense PBL (Problem Based Learning), que demanda alto grado de autonomía. Los estudiantes brasileños, a su vez, están acostumbrados al método tradicional, practicado por la mayoría de las universidades de Brasil. El segundo impacto más señalado apuntó al modo flexible, y a menudo demorado, como los estudiantes argentinos administran sus carreras universitarias. Por su parte, en Brasil los universitarios aspiran y persiguen el propósito de recibirse lo más pronto posible dentro del límite mínimo establecido en el plan de estudios, hecho que se asocia también a cierta competitividad en el mercado laboral brasileño. El tercer choque cultural y relacional mencionado por los estudiantes se refirió a la manera directa con que los universitarios argentinos expresan sus opiniones, característica más atenuada en los brasileños. Y el cuarto impacto sentido por los estudiantes brasileños remitió a la relación profesor-estudiante. En tal sentido, se mencionó la forma distante como los docentes universitarios se relacionan con los estudiantes en general, no solo brasileños. Asimismo, algunos estudiantes revelaron sentir cierta rigidez en el trato por parte de algunos docentes argentinos con universitarios brasileños. (Tabla 23)

Acerca de la convivencia de los estudiantes brasileños de Medicina en Argentina y uso de la lengua española:

11. La mayoría de los estudiantes brasileños, de los dos grupos, **conviven en Argentina entre amigos**, es decir, comparten casa, departamento o residencia estudiantil. La **convivencia entre parejas** también se dio a conocer en ambos grupos, si bien en el segundo año este tipo de convivencia supera al primer año, hecho que se podría asociar al mayor acercamiento y vínculos que vienen aparejados con el mayor tiempo de residencia que presentan los estudiantes de segundo año. En cuanto a la **cantidad de personas residentes en la vivienda**, en la mayoría son 2 o 3 personas. El compartir vivienda, pese a respaldarse en argumentos relacionados a cuestiones económicas, también podría asociarse a la búsqueda, de estos universitarios, por establecer relaciones interpersonales

con otros estudiantes de intereses y objetivos semejantes, además de ser una forma de suplir la ausencia de familiares y amigos que dejaron en Brasil. (Tablas 14 y 15)

12. En lo que respecta a la **nacionalidad** de las **personas con quienes estos estudiantes comparten vivienda** son, en su mayoría, brasileñas, información que se corresponde con lo apuntado por Angelucci y Pozzo (2020) al referirse a las relaciones de convivencia doméstica de estudiantes brasileños en Argentina. Este resultado fue casi total en los dos grupos –y total en lo referente a las parejas– y explica la predominancia de una comunicación endolingüe (Porquier, 1984; Matthey y De Pietro, 1997) entre los estudiantes brasileños, especialmente en el **ambiente hogareño**, según sus propias declaraciones **al afirmar usar mayormente su lengua materna** cuando están en el hogar. En el primer año, el uso de la lengua portuguesa en este ambiente se reveló unánime entre los estudiantes; incluso los que vivían solos declararon utilizar la lengua portuguesa diariamente en contactos, dinamizados por las herramientas tecnológicas, con familiares y amigos de Brasil. También en el segundo año el uso de la lengua portuguesa en el hogar se mostró preeminente, ya que estos estudiantes compartían vivienda especialmente con brasileños. (Tablas 16 y 17)
13. Por otra parte, los estudiantes de los dos grupos declararon **usar la lengua española de forma más constante** en el **ambiente universitario** (Tabla 18). Pese a que esta información se fundamenta en el hecho de estar inmerso en un ambiente donde la lengua española predomina y requiere del estudiantado brasileño proceder a una comunicación exolingüe (Porquier, 1984; Matthey y De Pietro, 1997), algunos estudiantes reconocieron hacer mayor uso de la lengua portuguesa aun en contexto universitario argentino. La convivencia de brasileños en “comunidades cerradas” (Angelucci y Pozzo, 2020), representadas por grupos de estudiantes brasileños que mantienen relaciones interpersonales básicamente solo entre brasileños, explicaría este evento, cuya ocurrencia se podría observar dentro y también en las inmediaciones de la Universidad.
14. Si bien las declaraciones de los estudiantes en cuanto al nivel autopercibido de sus habilidades en la lengua española muestran cierto optimismo (punto 6 de este panorama), cuando hablan de su uso efectivo, como en el contexto social-urbano o en el ambiente académico, los estudiantes admiten presentar dificultades. En la **comunicación oral del contexto social-urbano** (en la calle, en el comercio en general, al tener que pedir

informaciones, tomar taxi o colectivo), es decir, fuera del ambiente universitario u hogareño, **expresarse en lengua española**, según las experiencias y autopercepción de los encuestados, es lo que más les cuesta. Incluso en el segundo año esta habilidad sigue siendo la más dificultosa en la comunicación oral en el referido contexto. En efecto, se trata de una habilidad que exige una participación activa en la interacción, de tal modo que involucra también otros componentes, incluso afectivos y psicológicos (Araujo Portugal, 2017), que podrían interferir en la comunicación. En todo caso, en ambos grupos también hubo estudiantes que declararon encontrar dificultades en la **comprensión de determinadas pronunciaciones de sonidos** en la oralidad de los argentinos en el ambiente social-urbano, hecho que, a su vez, entorpece la comprensión de palabras que contienen dichos sonidos. Sin embargo, en tanto habilidad receptiva que puede ser favorecida por el contexto, además de permitir una postura “menos activa”, la comprensión auditiva recibió menos menciones de los estudiantes respecto a dificultades autopercibidas en la comunicación oral. (Tabla 21)

15. También en el **ambiente académico**, aunque es el lugar donde la mayoría de los encuestados dijo usar la lengua española en mayor medida, es también donde se revelan las **dificultades** que tienen estos estudiantes **con el uso efectivo de dicha lengua** (Tabla 22). En este sentido, las dificultades más mencionadas por los estudiantes fueron:
- 1º) hablar en la LE/L2 –a los profesores y a los compañeros argentinos: la dificultad en esta habilidad tuvo más mención en ambos grupos;
 - 2º) escribir en la LE/L2: más mencionada por los estudiantes del segundo año; el primer año prácticamente no hizo menciones con respecto a la escritura en LE/L2 en el entorno académico. En todo caso, ello no significa que estos estudiantes no presentarían dificultades para escribir en lengua española, sino, podría relacionarse con el poco tiempo que estaban inmersos en el contexto académico argentino al momento de la encuesta, y, consecuentemente, no habían tenido actividades formales de escritura que les proporcionara una autopercepción al respecto;
 - 3º) comprender la escucha en la LE/L2: por otra parte, la dificultad con la comprensión auditiva se reveló más en el primer año; también el poco tiempo de inmersión en el país podría fundamentar las dificultades de reconocer los sonidos del español y el acento de los argentinos.

16. Con referencia a las **relaciones interpersonales y de amistades** de los estudiantes brasileños en Argentina fuera del contexto hogareño, se evidenció cierta diferencia entre los grupos. Las declaraciones del grupo del segundo año revelaron, en casi igual proporción, que parte de los estudiantes mantenía este tipo de vínculo más con brasileños y la otra parte más con argentinos; esta igualdad de proporción reflejaría la estima que estos estudiantes brasileños mantienen por entornos que representen a su país de origen. Por otra parte, las relaciones interpersonales y de amistades en el grupo de primer año se plasmaron básicamente con brasileños. La diferencia en este resultado además de asociarse al tiempo que llevan los estudiantes de cada grupo viviendo en Argentina, permite caracterizar el sociointeraccionismo al que están expuestos. En este sentido, al aprendizaje en situación de inmersión de la LE/L2 del estudiantado del segundo año se le puede atribuir un ‘Sociointeraccionismo parcial’, considerando sus contactos con brasileños y argentinos. Al estudiantado del primer año, por su parte, se percibe un aprendizaje en ‘situación de inmersión’ y, a la vez, bajo un ‘Sociointeraccionismo ocasional’, resultado del reducido contacto de estos estudiantes con la lengua meta que, según sus propias indicaciones, usan la lengua meta cuando no tienen otra alternativa, como en el comercio, al tomar un taxi, o al dirigirse a un docente en la universidad. (Tabla 19)

17. Al tener que **elegir entre acudir a eventos o lugares** (fiestas, bares, restaurantes, celebraciones, espectáculos, solemnidades o reunión entre amigos) **propiamente argentinos y a los que aludían a Brasil**, las respuestas de los estudiantes reveló una aproximada paridad de interés por eventos de los dos países. De todos modos, la asistencia a eventos brasileños se destacó ligeramente en la preferencia de los estudiantes de los dos grupos, lo que deja ver la importancia que tiene para ellos estar inmersos en ambientes que recuerdan a su país de origen. (Tabla 20)

CAPÍTULO 6 – HABILIDADES EN LA LENGUA ESCRITA: ¿QUÉ REVELÓ LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL LE/L2 DE LOS ESTUDIANTES?

A continuación de los resultados proporcionados por la encuesta, en este capítulo se presentan y describen las producciones idiosincrásicas, de orden lingüístico, recabadas de la interlengua escrita de los estudiantes de primer y de segundo año. En este sentido, el análisis se centra en los elementos de la microestructura de sus producciones escritas, focalizando en las ocurrencias referentes a gramática, ortografía, léxico y a estructura de las proposiciones de un texto (Pozzo *et al.*, 2021). Se establecieron estas categorías con base en el *criterio lingüístico o gramatical*, cuya fundamentación teórica se presenta en la sección 3.5.7 de esta tesis. Asimismo, a la vez que se presentan las categorías lingüístico-gramaticales, se describen, por medio del *criterio descriptivo* (sección 3.5.7), las producciones idiosincrásicas identificadas en ellas. Adicionalmente, con base en el *criterio etiológico* (sección 3.5.7), se explican sus posibles causas, considerando la LM de los estudiantes y la LE/L2 objeto de aprendizaje. Se advierte, por ende, que en este proceso de presentación, descripción y análisis de los resultados los tres criterios se complementan mutuamente. Por otro lado, en el análisis de las producciones escritas también se puso atención a posibles estrategias empleadas por los estudiantes en su escritura en español en el intento de converger lingüísticamente con la lengua española.

En este capítulo, primero se describirán las producciones idiosincrásicas en la escritura de los dos grupos de estudiantes. A continuación, se hará referencia a las estrategias de convergencia identificadas en la habilidad de escritura en español LE/L2 de los participantes.

Asimismo, y más allá del ámbito lingüístico, las producciones escritas fueron también una considerable fuente de informaciones (de carácter personal de cada estudiante), lo que coadyuvó en la interpretación y respuestas a las preguntas de la investigación (sección 1.3).

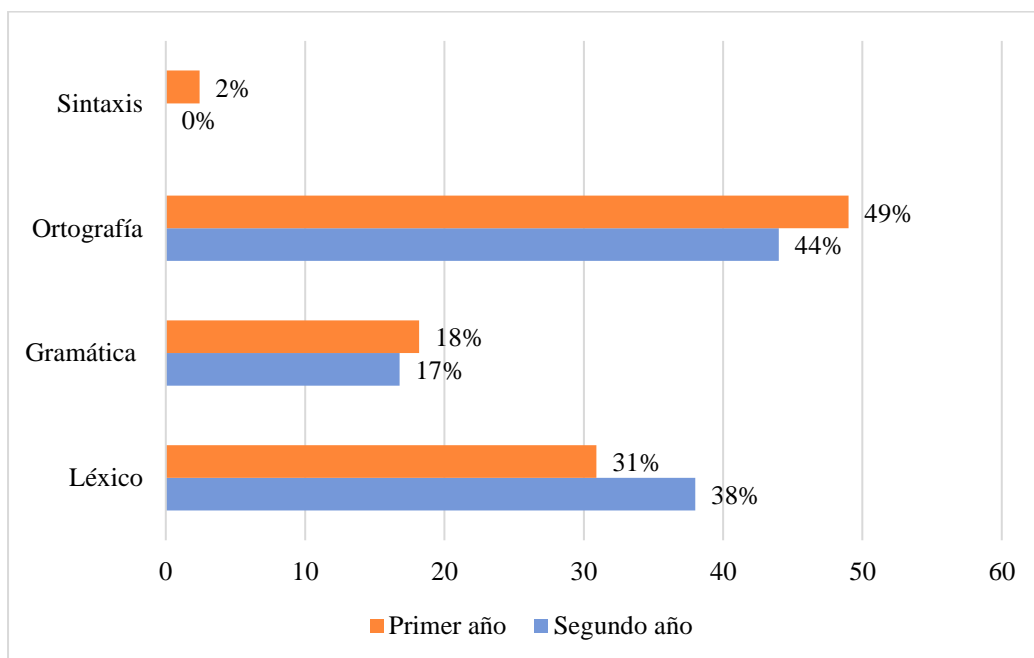
6.1 Producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita de los estudiantes brasileños

A partir de los resultados de análisis cuanti-cualitativo, se consideraron las producciones idiosincrásicas más recurrentes de naturaleza microestructural en la escritura en español LE/L2 de ambos grupos. De esta manera, se encontraron divergencias relativas a la gramática, al léxico, a la ortografía y a la sintaxis. En términos de recurrencia, se observó que las divergencias más

frecuentes en las producciones de los estudiantes se situaron en el siguiente orden de ocurrencias: ortografía, léxico y gramática, tanto en el grupo de primer año como en el del segundo. No se evidenciaron divergencias en cuanto a la sintaxis en la producción escrita de segundo año; en el primero, si bien hubo este tipo de ocurrencia, fue muy poco frecuente. (Gráfico 2)

Gráfico 2

*Producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita
(por categoría y por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos de producciones idiosincrásicas presentados en este capítulo ocurren por interferencia lingüística, también denominada ‘transferencia lingüística negativa’ (como se desarrolló en el capítulo 3, sección 3.5.3), que puede ser de origen interlingüístico o intralingüístico. En la interferencia interlingüística los estudiantes recurren a sus conocimientos intrínsecos de la lengua materna (o de otra lengua extranjera de conocimiento previo) y lo transfieren a la lengua objeto. En contrapartida, la interferencia intralingüística proviene de conflictos internos de las reglas de la propia lengua meta (Cardoso, 2019; Diakhaté, 2020).

En las siguientes secciones se presentan las producciones idiosincrásicas de la microestructura recabadas en las producciones escritas de los universitarios brasileños. En las

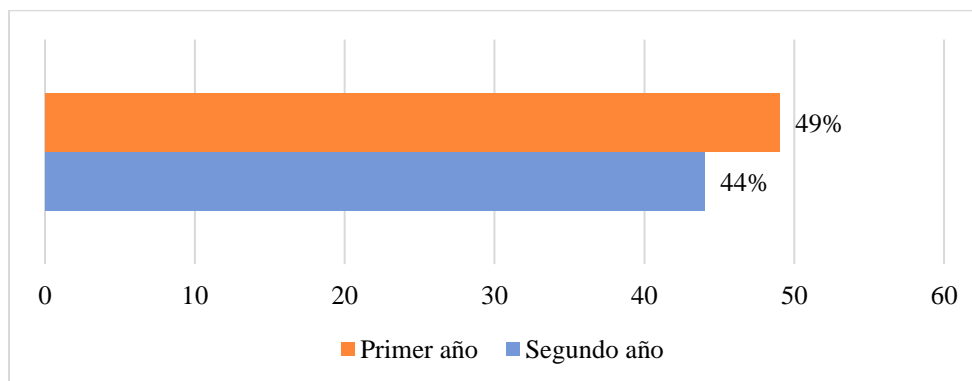
mismas secciones se realizan los análisis de los datos más recurrentes evidenciados como divergencias lingüísticas que presentan los estudiantes en su escritura en español LE/L2. Cada una de las siguientes secciones trata de una categoría lingüística específica (ortografía, léxico, gramática y sintaxis) y su presentación está ordenada según la mayor representatividad de ocurrencias. A continuación se presentan las idiosincrasias reflejadas en la interlengua escrita de los estudiantes en estas categorías.

6.1.1 Ortografía

Las producciones idiosincrásicas en la ortografía de los estudiantes en lengua española fueron las más evidentes en los dos grupos. En el grupo de primer año representó un 49% del total de divergencias lingüísticas relativas a la escritura. A la vez, en el grupo de segundo año las producciones idiosincrásicas de naturaleza ortográfica representaron un 44% del total de divergencias concernientes a la producción escrita (Gráfico 3). En la siguiente sección se describen las ocurrencias al respecto encontradas en los textos analizados.

Gráfico 3

Producciones idiosincrásicas en la categoría 'ortografía' (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

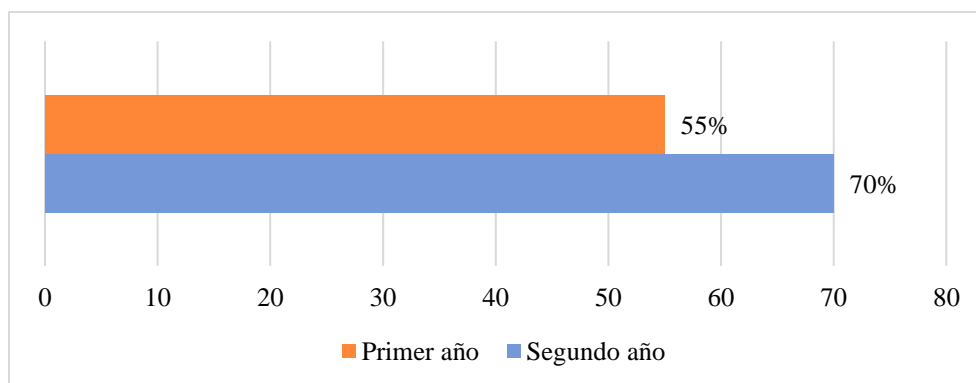
6.1.1.1 Omisión de acentuación gráfica

La omisión de acentuación gráfica fue la ocurrencia de orden ortográfico más reiterada que se identificó en las producciones escritas de los dos grupos. En el primer año, un 55% de las

divergencias referentes a la ortografía corresponden a la ausencia de acentuación gráfica, frente a un 70% en el segundo año (Gráfico 4). De todos modos, se advierte que el número más elevado en el segundo año no significa que los estudiantes del primer año hayan presentado mucho menos casos de omisión de acentuación gráfica en la LE/L2. Los valores absolutos muestran poca diferencia al respecto entre los dos grupos: 44 ocurrencias de omisión de acentuación gráfica en las producciones del primer año y 50 ocurrencias en el segundo año. Asimismo, el análisis de otras categorías relativas a la ortografía dejó ver que este porcentaje más elevado en el segundo año se debió a que sus producciones idiosincrásicas referentes a la ortografía incidieron mayormente en la omisión de acentuación gráfica. En cambio, las producciones idiosincrásicas en la ortografía del primer año se mostraron recurrentes no solo en la omisión de acentuación gráfica, sino en la adición innecesaria de acentuación y en la grafía divergente por interferencia de la LM, como se verá en las secciones 6.1.1.2 y 6.1.1.3.

Gráfico 4

Omisión de acentuación gráfica (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Los casos en que se registró la ausencia de la tilde se mostraron muy semejantes en los dos grupos. Mayormente se identificó la no acentuación en palabras pertenecientes a una misma categoría en cuanto a la tonicidad y pronunciación silábica; es el caso de palabras terminadas en *-on*: **decision*, **inclusion*, **dedicacion*. Igualmente, y con frecuencia, se identificaron verbos en pasado sin la presencia de la tilde: **vivi*, **conoci*, **aprendi*, **pase*, **acostumbre*, **motivo*. También fue recurrente la falta de acentuación gráfica en vocablos terminados en *-ia*, *-ian*: **podria*, **economia*, **todavia*, **sabia*, **tenia*, **seria*, **adptaria*, **podian*. Excepto los ejemplos

terminados en *-on*, las otras ocurrencias se encuadran en la **interferencia interlingüística** (transferencia negativa) de la lengua portuguesa, dado que sus reglas ortográficas no demandan acentuación en los referidos vocablos y/o respectivas clases de palabras.

Pese a que estas ocurrencias, por su aparición reiterada, resultan muy notorias en el análisis de los textos, hubo también otros vocablos carentes de acentuación gráfica y que se encuadran en la **interferencia intralingüística**. Como ejemplo se identificó la falta de tilde en los vocablos **mi* (ejerciendo función de pronombre personal tónico) y **mas* (ejerciendo función de adverbio cuantificador), que deberían estar acentuados gráficamente en razón de la función que ejercían en el enunciado donde se encontraban.

Por último, también se identificó la ausencia de acentuación en vocablos que no se encuadran en las descripciones anteriores; de todos modos, son palabras carentes de acentuación que se repiten en ambos grupos. Aparecen reiteradamente en los textos: **metodo*, **publica [adjetivo]*, **dificil*, **increible* (incluyendo también las variaciones de género y número de estas palabras). Se trata de ocurrencias que pueden explicarse desde dos planteamientos. Uno se enmarca en la **transferencia interlingüística** de fallos que presentan estos estudiantes en su propia lengua materna: en el caso de vocablos iguales o muy próximos entre las dos lenguas, transfieren los fallos que tienen en su LM a la LE/L2. El otro planteamiento se sitúa en el marco de la **transferencia intralingüística** y se explica por el hecho de que el aprendiente no conoce, o conoce poco, la lengua meta. Para una mejor comprensión, el Cuadro 1 reúne ejemplos de los vocablos presentados en esta sección contextualizados en frases retiradas de las producciones escritas.

Cuadro 1

Omisión de acentuación gráfica en la producción escrita

Primer año
- A <i>*mi</i> siempre me gustó la carrera de medicina... (Texto 1, consigna A)
- ...en Brasil es muy <i>*dificil</i> ... (Texto 2, consigna A)
- ...el proceso selectivo que hay en Brasil influye en la <i>*decision</i> de elegir... (Texto 6, consigna A)
- ...no esperaba que el <i>*metodo</i> de la universidad... (Texto 6, consigna B)

- ...yo pensaba que ***podría** acostumbrarme más... (Texto 7, consigna B)
- ...idioma, cultura y ***economía** del país... (Texto 9, consigna B)
- ...en las Universidades ***públicas** no hay ingreso libre... (Texto 12, consigna A)
- ...tuve experiencias ***increíbles**... ***Pase** [verbo 'pasar' en pasado] por buenos momentos... (Texto 12, consigna B)
- ...me ***adaptaría**... (Texto 13, consigna B)
- ...me ***acostumbre** [pasado] (Texto 17, consigna B)
- Me ***motivo**... [pasado] (Texto 18, consigna A)

Segundo año

- ...la enseñanza ***pública**, además de ser gratuita... salen bien preparados por el ***metodo** PBL. (Texto 19, consigna A)
- Mi experiencia en Argentina ***todavía** es una de las cosas ***mas** ***increíbles** que ya ***vivi**. (Texto 20, consigna B)
- ...***conoci** gente... [verbo en pasado] ...***aprendi** otro idioma... [verbo en pasado]...ya me ***acostumbre** [verbo en pasado] (Texto 21, consigna B)
- ...y de otros latinoamericanos que ***conoci** acá... (Texto 27, consigna B)
- ...el ***metodo** no eliminatorio de ***inclusion**... la ***economía**... (Texto 28, consigna A)
- ...yo ***sabía** que se trataba de una carrera ***difícil** de mucha ***dedicacion**. (Texto 28, consigna B)
- ...no ***tenía** mucha idea... (Texto 29, consigna B)
- Yo me imaginaba que no ***sería** fácil, pero me resultó mucho más complicado... mis papás no me ***podían** mantener acá... (Texto 32, consigna B)

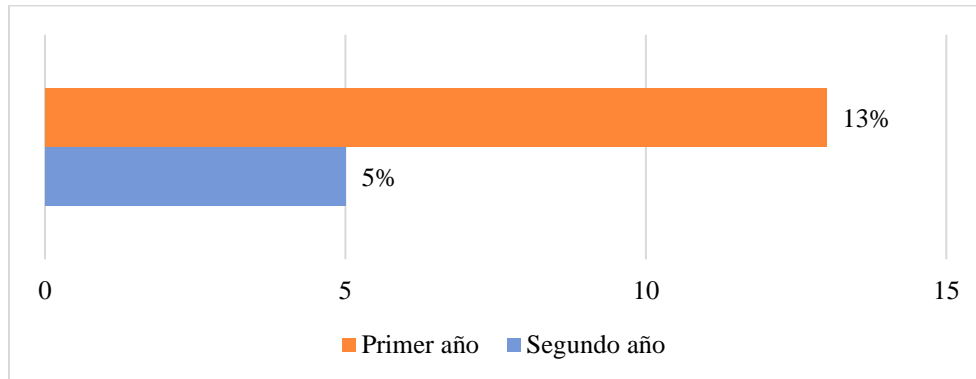
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.1.2 Adición innecesaria de acentuación gráfica

La adición innecesaria de acentuación gráfica sobresalió en la escritura de los estudiantes del primer año (13%) en contraste con este mismo tipo de ocurrencia en el grupo del segundo año (5%), (Gráfico 5).

Gráfico 5

Adición innecesaria de acentuación gráfica (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

En los dos grupos se notó este tipo de ocurrencia en vocablos parcialmente comunes en el par de idiomas español-portugués; parcialmente porque, aunque se tratan de palabras que presentan prácticamente la misma grafía y pronunciación, se distinguen en la acentuación gráfica. Al respecto, se identificaron vocablos comunes a las dos lenguas que en español no llevan acento, mientras que en portugués sí son acentuados. La adición de la tilde en estos casos resulta de **interferencia interlingüística** de la LM de los brasileños; ejemplos: **Rosário*, **és*, **família*, **várias*.

Aún en el ámbito de la **interferencia interlingüística**, hubo situaciones en que el estudiante, si bien demuestra conocimientos de determinadas reglas de la lengua meta (como la no existencia del acento gráfico circunflejo en español), falla al acentuar palabras que en portugués demandan este acento cerrado, mientras que en español no requieren ningún tipo de acentuación. Ejemplos: **experiências*, **trés*.

Finalmente, en el marco de la **interferencia intralingüística**, se identificó la adición innecesaria de acentuación gráfica en el vocablo **mí* con acepción de pronombre posesivo. Se observa, en este caso, la transferencia intralingüística negativa al generalizar el uso de tilde en el par de homófonos¹² *mí* (pronombre personal) y *mi* (pronombre posesivo). El Cuadro 2 presenta los ejemplos tratados en esta sección situados en frases de las producciones escritas analizadas.

¹² Palabra que suena igual que otra, pero tiene distinto significado y puede tener distinta grafía (RAE, 2022).

Cuadro 2

Adición innecesaria de acentuación gráfica en la producción escrita

Primer año
- Me encanta <i>*Rosá</i> rio ... Pasé por <i>*experié</i> ncias ... (Texto 1, consigna B)
- ...el proceso en <i>*mí</i> país... hace 2 años que <i>*mí</i> primo... (Texto 6, consigna A)
- Realmente, no <i>*és</i> lo que yo esperaba... (Texto 9, consigna B)
- ...no <i>*és</i> fácil estar sin la <i>*famí</i> lia... (Texto 10, consigna B)
- ... <i>*vá</i> rias experiencias... (Texto 13, consigna B)
Segundo año
- Los factores principales fueron <i>*trés</i> ... de la Universidad Nacional de <i>*Rosá</i> rio (Texto 31, consigna A)

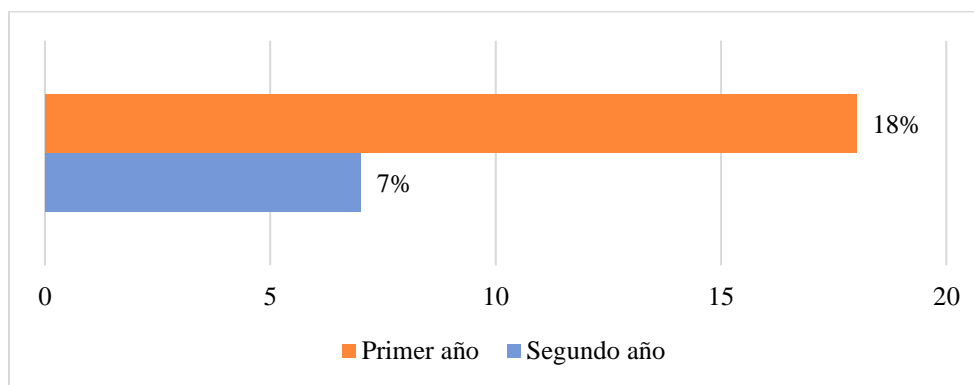
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.1.3 Grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM

En el análisis de la producción escrita se identificaron también **interferencias interlingüísticas** originarias de la fonética y de la grafía de la lengua portuguesa. Las interferencias se encuentran, principalmente, en vocablos comunes en ambas lenguas y son mucho más evidentes en la escritura del primer año (18%) en relación con el segundo (7%), (Gráfico 6).

Gráfico 6

Grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos ilustrados en el Cuadro 3, a continuación, muestran diferentes transferencias negativas traspoladas del portugués a la escritura en español de los estudiantes brasileños.

Cuadro 3

Grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM en la producción escrita

Primer año
- ...hay <i>*dificuldades</i> en el proceso... muchas <i>*dificuldades</i> con la lengua... (Texto 2, consignas A, B)
- ...baja <i>*rienda</i> (sic) (Texto 3, consigna A)
- No esperaba que manejar bien el idioma <i>*custase</i> tanto... una <i>*sencilha</i> charla... <i>*percebí...</i> (Texto 6, consigna B)
- ...pero estoy <i>*desfrutando</i> mucho... (Texto 9, consigna B)
- ... <i>*profisión</i> ... (Texto 10, consigna A)
- ...el curso más <i>*concorrido</i> ... (Texto 12, consigna A)
- ...es lo que <i>*esperava</i> ... <i>*aprové</i> ... (Texto 18, consigna B)
Segundo año
- Y <i>*sobretudo</i> el país es muy agradable... (Texto 20, consigna A)
- ...fue la <i>*questión</i> ... (Texto 27, consigna A)

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.1.4 Grafía divergente por interferencia fonética de la LE/L2

De modo semejante a lo presentado en la sesión anterior, ahora desde la óptica de la lengua meta, los análisis apuntaron también a divergencias en la grafía de los brasileños originarias de la fonética de la propia lengua española. Esta ocurrencia se presentó especialmente en las producciones escritas del primer año (4%), si bien no fue recurrente. La divergencia en la interlengua escrita de estos estudiantes se concretó en función de la similitud –una diferencia casi imperceptible– en la pronunciación de la /v/ y de la /b/ en español, dificultando a los

aprendientes de dicha lengua la percepción de cuando se emplea una u otra forma en la grafía. En portugués estas consonantes tienen una diferenciación de pronunciación bien marcada entre ellas, por ello no se puede considerar la divergencia presentada previamente como interferencia interlingüística, sino **intralingüística**.

También se observó en la escritura de un estudiante la transferencia negativa de la oralidad del español con referencia a la omisión de la /r/ final que marca verbos en infinitivo, ocurrencia muy común en la oralidad de los argentinos, especialmente en contextos informales, pero no esperada en la forma escrita. Si bien este tipo de omisión también es común en la oralidad de la lengua portuguesa en contextos informales brasileños, se considera esta divergencia una interferencia **intralingüística**, replicada de la oralidad, considerando el aprendizaje en situación de inmersión y el sociointeraccionismo al que están expuestos los estudiantes brasileños. Asimismo, la raíz del verbo en cuestión –estudiar– se presenta en español. En el Cuadro 4 se presentan los ejemplos en frases extraídas de las producciones escritas.

Cuadro 4

Grafía divergente por interferencia fonética de la LE/L2 en la producción escrita

Primer año
- ...yo *tube várias (sic) experiências. [...] no *tube tantos problemas... (Texto 13, consigna B)
- Me motivo (sic) *estudia[ø] aca (sic) fue... (Texto 18, consigna A)
Segundo año
No se evidenció ningún caso de interferencia fonética de la LE en las producciones escritas de segundo año.

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

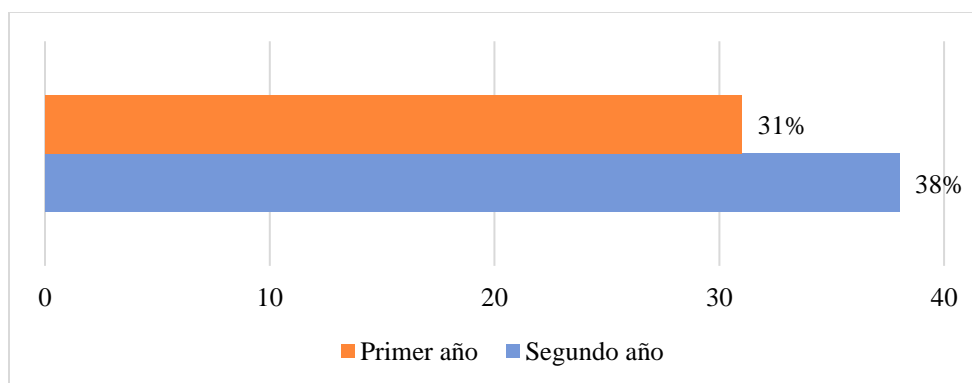
6.1.2 Léxico

Luego de la ortografía, el léxico fue la segunda categoría lingüística con más representatividad de producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita de los estudiantes brasileños. Las divergencias referentes al léxico representaron un 31% en el primer año y un 38% en el segundo (Gráfico 7). A pesar de que este número es mayor en el segundo año, tal

resultado es relativo, puesto que las producciones idiosincrásicas más reiteradas son las mismas tanto en el segundo año como en el primero. Asimismo, se advierte que la adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina (sección 6.1.2.1) en las producciones escritas del segundo año representa un número importante dentro de la categoría léxico. La razón de ello está en el mayor tiempo que llevan estos estudiantes viviendo en la cotidianidad argentina y, como consecuencia, tuvieron más contacto con este tipo de vocablo.

Gráfico 7

*Producciones idiosincrásicas en la categoría 'léxico'
en la producción escrita (por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se describen las producciones idiosincrásicas más evidentes relativas al léxico y se explican sus ocurrencias.

6.1.2.1 Adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina

Dentro de la categoría léxico, una de las ocurrencias destacadas en la escritura de los estudiantes se enmarca en el uso reiterado de vocablos coloquiales de la oralidad cotidiana argentina. Es el caso, por ejemplo, del uso de palabras genéricas, o también denominadas palabras 'baúl' (Urbaniak, 2016), como *bueno, tema, algo, decir, cosa*, entre otras que se presentan en el Cuadro 5. También se observó el empleo del prefijo 're' como intensificador de adjetivo: *re caro, re feliz, re corto*, estructura a menudo utilizada entre los argentinos en sus

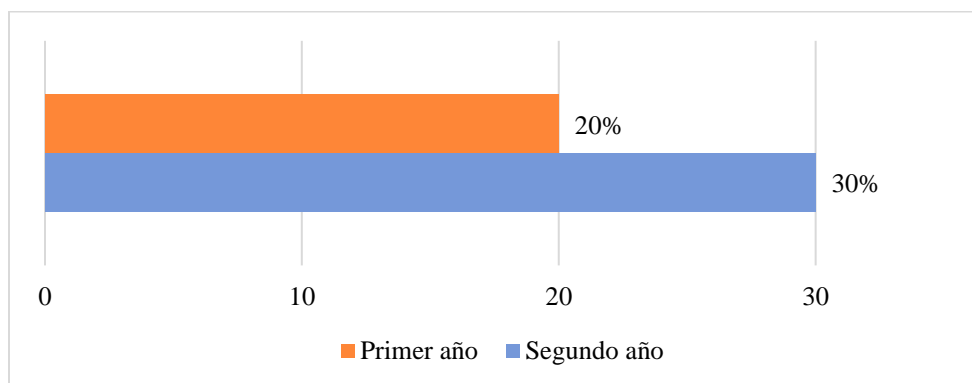
conversaciones, y, de forma aislada, el empleo del vocablo popular *mina* para hacer referencia a ‘muchacha’.

Si bien en la oralidad el uso de estos recursos puede servir de apoyo al hablante en la conversación (Vera Koc, 2020), en la producción escrita puede ser atribuido a la ‘pobreza’ de contenido o a la ‘pobreza’ lingüística/léxica (Jiménez, 2015; Pérez Narváez, 2022). De todos modos, en cuanto a los estudiantes de la investigación, es esperable que no presenten un amplio repertorio de palabras, dado que todavía están en proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Ello puede explicar el uso reiterado de palabras y expresiones que escuchan en la cotidianidad informal de Argentina, y que, por lo general, deberían ser empleadas con cierta moderación, o bien, evitadas en las producciones escritas. En cuanto a la causa de dichas repeticiones, además de la escasez lingüística de términos más formales, se observa la **interferencia intralingüística** de la oralidad informal de la LE/L2 en el empleo de estos vocablos y del prefijo ‘re’ que hicieron los estudiantes en sus producciones escritas.

En términos de ocurrencia, la adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina en las producciones escritas reflejó un 20% en el primer año y un 30% en el segundo (Gráfico 8). Respecto a la mayor presencia de este tipo de vocablo en las producciones escritas de segundo año, cabe ratificar lo mencionado en la introducción de la sección ‘léxico’ (6.1.2) referente al mayor tiempo que llevan los estudiantes de segundo año viviendo en la cotidianidad argentina y, como consecuencia, tuvieron mayor contacto con vocablos de este contexto.

Gráfico 8

*Adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina
en la producción escrita (por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 5 se muestran ejemplos de este tipo de vocablo usados por los brasileños en sus textos.

Cuadro 5

Adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina en la producción escrita

Primer año
- ...es re cara ... no tienen esta plata para... (Texto 1, consigna A)
- ...mi primo vive acá [...] y ello (sic) me dijo las informaciones necesarias... (Texto 6, consigna A)
- ...por el tema del idioma, cultura y economía (sic) (Texto 9, consigna B)
Bueno , siempre tuve ganas... (Texto 12, consigna A)
- ...me (sic) decir todas las informaciones sobre la facultad y la ciudad. (Texto 13, consigna A)
- ...estoy re feliz . (Texto 17, consignas A).
Segundo año
- Vine (sic) cursar Medicina en Argentina por dos grandes motivos.... la enseñanza [...] es de gran calidad... los egresados de la UNR logran hacer residencias en grandes centros [...] es necesario el manejo de otro idioma. (Texto 19, consignas A, B)
- ...es una de las cosas mas (sic) increíbles (sic) que ya vivi. (sic) (Texto 20, consigna B)
- ... pero igual ya me acostumbre (sic) [pasado]. (Texto 21, consigna B)
- Algunos factores que me hicieron venir a estudiar en Argentina tienen que ver con problemas familiares que tenía (sic) allí . [...] Igual , hay algunas cosas que... [...] La verdad que esperé algo . (Texto 28, consignas A, B)
- Siempre tuve las ganas de hacer Medicina... (Texto 29, consigna A)
- Bueno , siendo re corto (sic) [...] Y bueno , mamá habló con la mina esa y... Ahora no sé que (sic) hace la mina (Texto 33, consigna A)

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

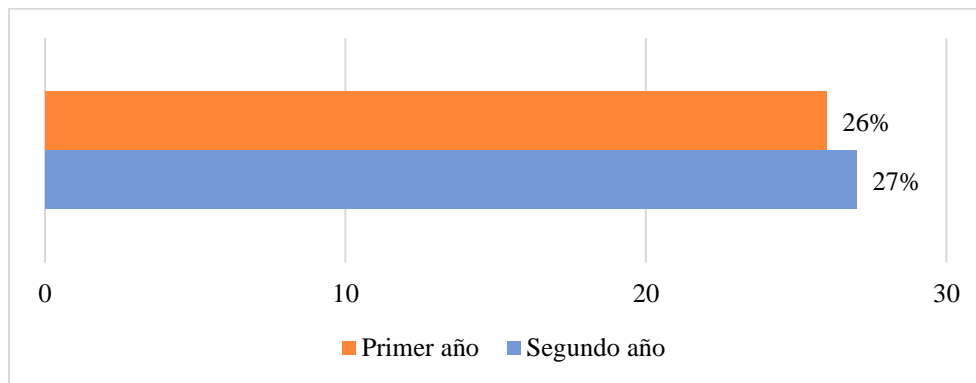
6.1.2.2 Adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura

Otro fenómeno referente al léxico evidenciado en los análisis refiere a la repetición de palabras o expresiones al interior de las producciones escritas. Dichas repeticiones reflejan principalmente escasez de sinónimos de conectores oracionales y ausencia de estrategias para evitar repeticiones –como la elipsis–, por parte de los estudiantes. No obstante, en esta categoría no se clasificaron las ocurrencias encontradas como siendo de naturaleza **inter** o **intralingüística**, dado que no reflejan claramente el origen de la interferencia. Únicamente relieves la escasez de cierta clase de palabras (conectores) y la ausencia de estrategias de escritura por parte del aprendiente de la LE/L2.

En el segundo año, la adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura correspondió a un 27% de las producciones idiosincrásicas con el léxico. En el primer año este número correspondió a un 26% (Gráfico 9).

Gráfico 9

Adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje ligeramente mayor en el segundo año se explica en razón de que las producciones idiosincrásicas con el léxico en este grupo se concentraron mayormente en la presente categoría (adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura) y en la categoría presentada previamente (adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina, sección 6.1.2.1). En cambio, en el primer año la recurrencia de producciones idiosincrásicas referentes al léxico se extendió más allá de estas dos categorías. La mayor recurrencia de producciones

idiosincrásicas distribuidas en más categorías lexicales disminuyó ligeramente el porcentaje en cada una de ellas. En este sentido, el porcentaje ligeramente menor del primer año en la categoría de ‘adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura’ en comparación con el porcentaje del segundo año, en esta misma categoría, no significa mayor apropiación del léxico de la LE/L2 por parte de los estudiantes de primer año. Asimismo, estos estudiantes presentaron porcentajes mayores de producciones idiosincrásicas que los estudiantes del segundo año en otras categorías relativas al léxico, como se verá en las secciones 6.1.2.3, 6.1.2.4 y 6.1.2.5.

A título ilustrativo, en el Cuadro 6 se presentan ejemplos de las repeticiones en las que incurrieron los estudiantes en sus producciones escritas.

Cuadro 6

Adición de palabras o expresiones repetidas en la producción escrita

Primer año
<p>- No esperaba que manejar bien el idioma custase (sic) tanto, no esperaba encontrar tantos brasileños mismo (sic) viviendo lejos de Brasil, no esperaba que el metodo (sic) de la Universidad... (Texto 6, consigna B)</p> <p>- ...conoci (sic) mi esposa y ella tenia (sic) el sueño de venir (sic) estudiar acá en Argentina, ella me propuso de (sic) venir con ella y yo lo acepté... (Texto 9, consigna A)</p> <p>- ...y eso dificulta mucho, a parte estoy a (sic) muchos años sin estudiar academicamente (sic), pero me está gustando mucho son mucho disafios (sic) [...] Tengo echo (sic) muchos amigos” [...] lo que me tiene ayudado mucho (Texto 10, consigna B)</p>
Segundo año
<p>- ...los egresados de la UNR logran hacer residencias en grandes centros, pues salen bien preparados [...] Me gusta muchísimo esa experiencia, pues estoy estudiando una carrera [...] estoy aprendiendo otro idioma bajo inmersión en una nueva cultura, eso ayuda, pues es necesario el manejo de otro idioma. (Texto 19, consignas A, B)</p> <p>- Algunos factores que me hicieron venir a estudiar en Argentina tienen que ver con algunos problemas familiares que tenia (sic) allí. Igual, hay algunas cosas que... (Texto 28, consigna A)</p> <p>- ...cuando supe de esa oportunidad acá en Argentina [...] No tenia (sic) mucha idea de lo que encontraría al llegar acá [...] pero ahora que me acostumbré, hasta me gusta vivir acá (Texto 29, consignas A, B)</p> <p>- Uno de los factores que me llevaron a venir [...] Otro factor era (sic) las ganas de conocer otro país [...] Tuve mucho apoyo de mi familia y amigos, que ha sido otro factor fundamental. (Texto 30, consignas A)</p>

- Uno de los factores **que** me llevaron a venir [...] es el sueño **que** siempre he tenido, **que** es estudiar Medicina. [...] Además, la oportunidad **que** me llegó fue esencial [...] Tuve mucho apoyo de mi familia y amigos, **que** ha sido otro factor fundamental. [...] Así **que** la experiencia es lo **que** imaginaba y creo **que** va a ser así hasta terminar la carrera. (Texto 30, consignas A, B)

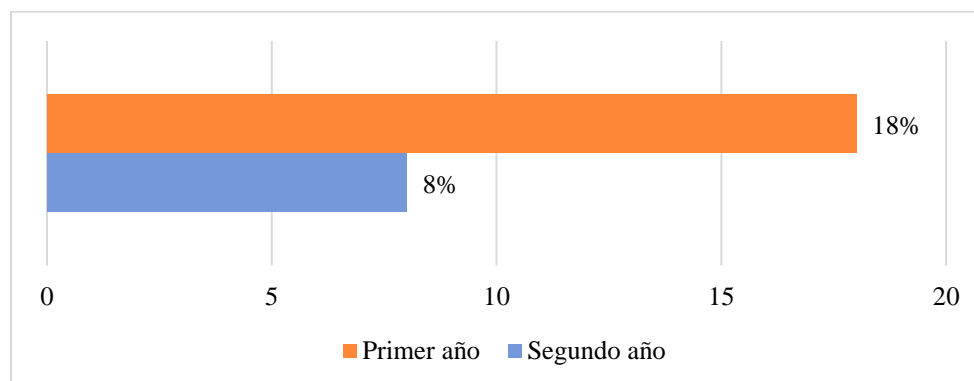
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.2.3 Traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2 (traducción directa)

En esta sección se considera la transferencia –o la traducción literal– de expresiones de la LM a la LE/L2, punto que también despertó atención en los análisis al dejar ver, por su parte, la condición de apropiación en proceso de la lengua meta que presentan los estudiantes y la interferencia de su lengua materna (**interferencia interlingüística**). Esta categoría se refiere a, especialmente, expresiones muy similares que hay entre las lenguas española y portuguesa, pero que no por eso deben presentarse por una traducción literal de una lengua a la otra. La inmersión se muestra, en este caso, como una condición notoria en el aprendizaje de estas expresiones; en efecto, se evidencian estas divergencias más en el primer año (18%) que en el segundo (8%), grupo este que reside en Argentina hace más tiempo (Gráfico 10).

Gráfico 10

*Traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2
(traducción directa) en la producción escrita (por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en el Cuadro 7, se ven ejemplos de este tipo de ocurrencia.

Cuadro 7

Traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2 (traducción directa) en la producción escrita

Primer año
- ...me (sic) recibir como médico (Texto 1, consigna A)
- ...no esperaba encontrar tantos brasileños mismo viviendo (sic) lejos de Brasil... (Texto 6, consigna B)
- ...estoy a muchos años sin estudiar (Texto 10, consigna B)
- ...de poco a poco me acostumbre (sic) (Texto 17, consigna B)
- ...realizar mi sueño, hacier (sic) acontecer (sic) [...] la facultad es casi que imposible para personas de baja rienda (sic) como yo.
Segundo año
- ...me gusta el clima bien definido que tiene aca. (sic) (Texto 20, consigna B)
- ...cuando supe de esa oportunidad acá en Argentina, no [∅] pensé ni dos veces [...] pero ahora que me acostumbré, hasta me gusta vivir acá (Texto 29, consignas A, B)

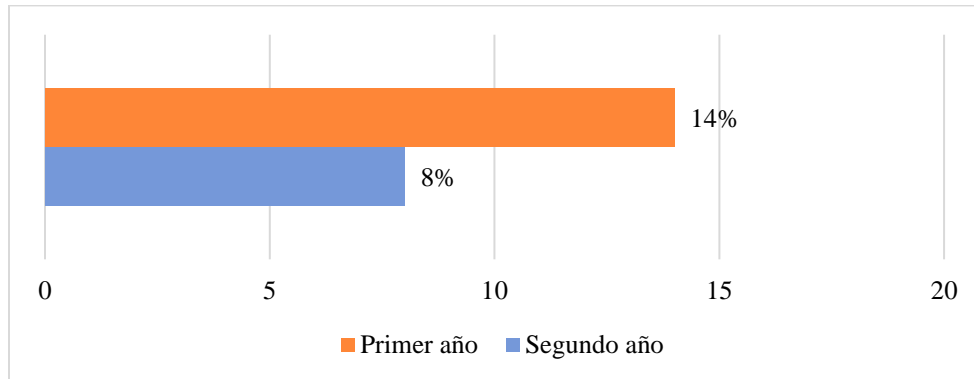
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.2.4 Adición de vocablos de la LM

Además de la transferencia de expresiones lingüísticas de la LM a la LE/L2, según se presentó en la categoría anterior, se identificó también la adición de palabras aisladas de la LM en medio de frases en español, como resultado de **interferencias interlingüísticas**. En este sentido, se observó que estos vocablos en portugués presentan, en su mayoría, algunas divergencias estructurales con sus correspondientes en español; no obstante, a la vez, presentan también similitudes de estructura y de significado. En esta categoría las ocurrencias se produjeron más en la interlengua de los estudiantes de primer año (14%) en comparación con los de segundo (8%). (Gráfico 11)

Gráfico 11

Adición de vocablos de la LM en la producción escrita (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

El Cuadro 8 ilustra ejemplos de esta categoría.

Cuadro 8

Adición de vocablos de la LM en la producción escrita

Primer año
- ...para <i>*manterme</i> [verbo 'manter' en portugués] (Texto 1, consigna A)
- ...como <i>*se</i> fuera mi lengua... (Texto 3, consigna B)
- Por lo tanto, <i>*estes</i> son los factores... (Texto 6, consigna A)
- ...crecer y <i>*amadurecer</i> como persona. [...] pero todo sirve como <i>*aprendizado</i> . (Texto 12, consigna B)
- ...fue lo (sic) <i>*ensino</i> [...] mi <i>*sonho</i> ... (Texto 18, consignas A, B)
Segundo año
- ...la calidad de <i>*ensino</i> (Texto 21, consigna A)
- ...fue la question (sic) <i>*financeira</i> [...] y el grado de dificultad de acceder al <i>*ensino Superior</i> ... (Texto 27, consigna A)
- ...empecé a <i>*pesquisar</i> las posibilidades de salir de Brasil... (Texto 32, consigna A)
- Hay que enfocarse en el objetivo y <i>*percorrer</i> el camino... (Texto 33, consigna B)

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.2.5 Omisión de diptongación

Finalmente, una categoría encontrada también en el marco lexical refiere a la omisión de diptongación que presentaron los estudiantes en sus producciones escritas en español. Se observa que dicha omisión es producto de la transferencia negativa (**interferencia interlingüística**) de la LM a la LE/L2 que ocurre en palabras que son similares en ambas lenguas, pero que en portugués no son diptongadas. Cabe destacar, con todo, que esta ocurrencia se identificó únicamente en el grupo de primer año (12%). En el Cuadro 9 se ilustran ejemplos al respecto.

Cuadro 9

Omisión de diptongación en la producción escrita

Primer año
- ... <i>la facultad privada es re cara (sic), como \$100.000,00 *mensalmente...</i> (Texto 1, consigna A)
- ... <i>*custa cerca (sic) de 80.000 pesos... [...] tuve experiencias increíbles (sic) que [ø] (sic) *hiceran (sic) crecer y...</i> (Texto 12, consignas A, B)
- ... <i>algunas personas que ya vivían (sic) acá que *puderon me (sic) decir...</i> (Texto 13, consigna A)
- ... <i>después de casi siete meses *viviendo en Rosario... [...] *confeso [verbo, 1ª persona] que creía que me adaptaría (sic) más rápido (sic)...</i> (Texto 13, consigna B)
Segundo año
No se evidenció ningún caso de ausencia de diptongación en las producciones escritas de segundo año.

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

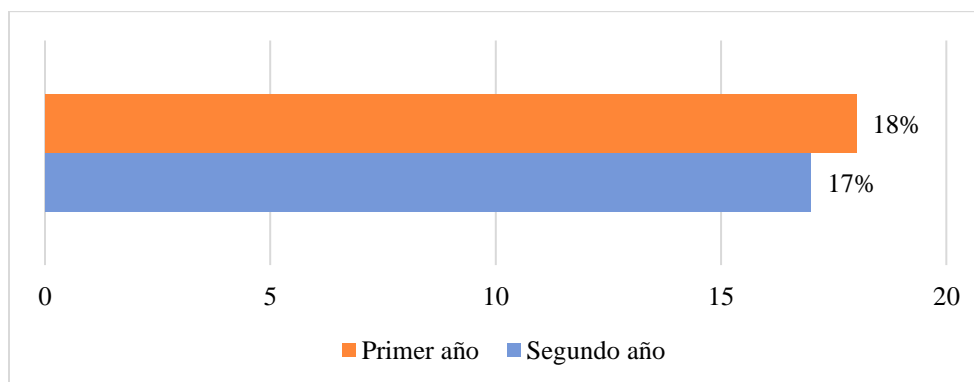
6.1.3 Gramática

A continuación de las categorías de ‘ortografía’ y de ‘léxico’, otra categoría representativa de las producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita de los estudiantes brasileños, de los dos grupos, se refiere a las cuestiones gramaticales. De las divergencias

analizadas en la microestructura de las producciones escritas, en el primer año un 18% refiere a la gramática y en el segundo año un 17% (Gráfico 12).

Gráfico 12

*Producciones idiosincrásicas en la categoría 'gramática'
en la producción escrita (por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

Como forma de sistematizar el análisis según las ocurrencias encontradas en los textos, las producciones idiosincrásicas más recurrentes relativas a esta categoría fueron clasificadas en: *preposición*, *verbos*, y *concordancia de plural*. A continuación se detallan las idiosincrasias más evidenciadas en cada una de estas subcategorías.

Preposición

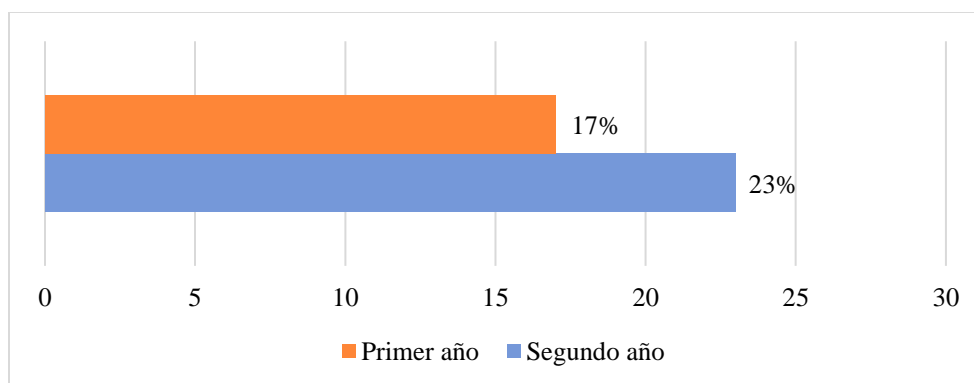
6.1.3.1 Elección divergente de preposición

En los análisis de las producciones escritas se identificó la elección divergente de preposición de dos tipos: una por **interferencia interlingüística** y otra por **interferencia intralingüística**. En el primer caso, los estudiantes, por asimilación a su LM, hicieron uso, en su escritura en español, de unidades preposicionales de la lengua portuguesa que en la lengua española ejercen función distinta. En el segundo caso, los estudiantes eligieron unidades preposicionales de la lengua española que no correspondían con lo que pretendían expresar en español; en este caso, estas ocurrencias tampoco derivaban de la interferencia de la lengua

portuguesa, hecho que reveló una apropiación parcial, por parte de estos estudiantes, del uso de las preposiciones de la LE/L2. Al respecto, se observó que la prevalencia de producciones idiosincrásicas preposicionales se mostró en algunos momentos más evidente en el primer año y en otros en el segundo, manifestando cierta permeabilidad en la interlengua de estos estudiantes en cuanto a las preposiciones. En el caso de la elección divergente de preposición, las producciones idiosincrásicas se hicieron presentes un 23% en el segundo año y un 17% en el primero (Gráfico 13).

Gráfico 13

Elección divergente de preposición en la producción escrita (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

De todos modos, los análisis revelaron que de los 23% correspondientes al segundo año, solo un 4% se sitúa en el marco **intralingüístico**, mientras que en el primer año, de los 17%, un 10% es de naturaleza **intralingüística**, relevándose así, una menor apropiación de la LE/L2 por el grupo del primer año. Por otra parte, los números dejan ver que, en las producciones del segundo año la elección divergente de preposición ocurre mayormente por interferencia de la LM de estos estudiantes, hecho que apuntaría a cierta tendencia a fosilización de determinadas preposiciones. El Cuadro 10 ilustra ejemplos de estas ocurrencias.

Cuadro 10

Elección divergente de preposición en la producción escrita

Primer año
Elección divergente de preposición - interferencia interlingüística:

- ...que me motivaran (sic) a venir ***para** Rosario... (Texto 7, consigna A)
- ...pienso en volver ***para** Brasil (Texto 7, consigna B)

Elección divergente de preposición - interferencia intralingüística:

- ***En** los distintos factores, 2 son los más importantes. (Texto 6, consigna A)
- ...la facilidad de ingreso ***de** la facultad... (Texto 13, consigna A)
- ...sigo cursando mi sonho (sic) ***en** ser medica (sic) (Texto 18, consigna B)

Segundo año

Elección divergente de preposición - interferencia interlingüística:

- ...salir ***en** la calle (Texto 20, consigna B)
- ...la oportunidad que me llegó fue esencial para elegir venir ***para** Argentina. (Texto 30, consigna A)
- ...pero, ***al** largo del tiempo... (Texto 32, consigna A)
- ...***a** principio la hija de la amiga de mi mamá se fue a la UAP... (Texto 33, consigna A)

Elección divergente de preposición - interferencia intralingüística:

- ...una chica que estaba preparándose ***a** viajar y cursar Medicina en la UNR. (Texto 27, consigna A)

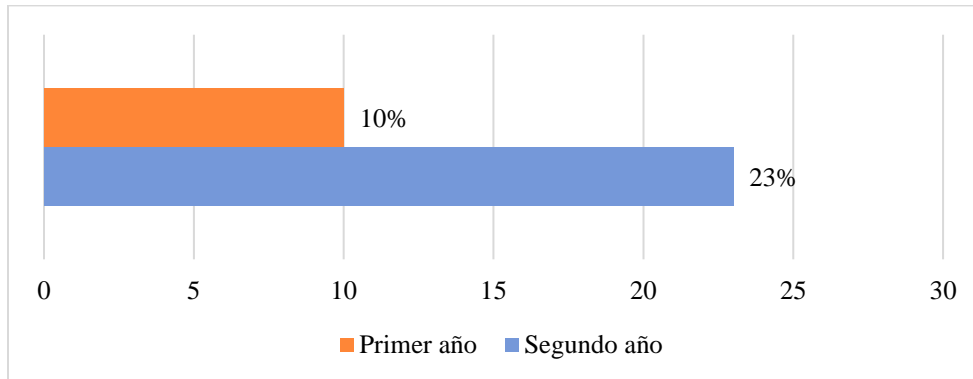
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.3.2 Omisión de preposición

La omisión de la preposición donde se requería su uso también figura entre las producciones idiosincrásicas en los escritos de los estudiantes, y son, fundamentalmente, resultados de transferencias negativas de la LM a la LE/L2 (**interferencia interlingüística**). La omisión de preposición se dio más en las producciones del segundo año (23%) que en las del primero (10%), manifestando también en esta categoría cierta permeabilidad en la interlengua de estos estudiantes en el marco preposicional (Gráfico 14).

Gráfico 14

Omisión de preposición en la producción escrita (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Se advierte, en este sentido, que la mayor ocurrencia en el segundo año no significaría menor apropiación de la lengua española por estos estudiantes, visto que los dos grupos presentaron el mismo tipo de producción idiosincrásica al respecto: omisión de la preposición ‘a’ en las perífrasis verbales ‘ir + a’ y ‘venir + a’, como se ve en el Cuadro 11. Asimismo, en el marco de las preposiciones, se identificó que los estudiantes del primer año presentaron mayor ocurrencia de adición innecesaria de preposición, mientras que en los escritos del segundo año este tipo de producción idiosincrásica se mostró muy escaso, como se verá en la sección 6.1.3.3.

Cuadro 11

Omisión de preposición en la producción escrita

Primer año
- ...voy * \emptyset hablar cosas [...] me parece que no van * \emptyset lograr... (Texto 3, consigna B)
- ...venir * \emptyset estudiar acá... (Texto 9, consigna A)
Segundo año
- Vine * \emptyset cursar Medicina en Argentina (Texto 19, consigna A)
- ...venir * \emptyset estudiar en Argentina (Texto 21, consigna A)
- Uno de los factores que me llevaron a venir * \emptyset estudiar en Argentina... (Texto 30, consigna, A)
- ...mi mamá me iba * \emptyset mandar a bolivia (sic) (Texto 33, consigna A)

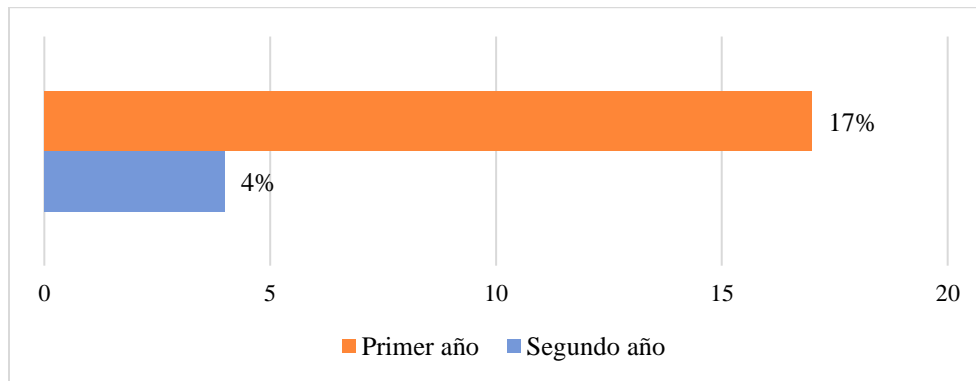
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.3.3 Adición innecesaria de preposición

En contraposición a las ocurrencias de omisión de preposición, se identificó también la adición innecesaria de preposición. En el marco gramatical, este uso sobrante de preposición fue más evidente en el grupo de primer año (17%) en comparación con el segundo (4%), (Gráfico 15).

Gráfico 15

Adición innecesaria de preposición en la producción escrita (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría se identificaron divergencias de naturaleza **interlingüística** e **intralingüística**, según se muestra en el Cuadro 12. Adicionalmente, cabe señalar que las divergencias identificadas en las producciones escritas en LE/L2 del segundo año, si bien fueron pocas, derivan solo de las formas de la LM.

Cuadro 12

Adición innecesaria de preposición en la producción escrita

Primer año
Adición innecesaria de preposición - por interferencia interlingüística:
- ...aprové (sic) <i>*en</i> las materias (Texto 18, consigna B)
Adición innecesaria de preposición - por interferencia intralingüística:
- ...y también porque <i>*en</i> la facultad privada es re cara (sic) (Texto 1, consigna A)

- *Los factores que me motivaran (sic) a venir para (sic) Rosario fueron *de la dificultad de ingresar en la carrera [...] y *del nivel de dificultad de la prueba...* (Texto 7, consigna A)
- *...ella me propuso *de venir...* (Texto 9, consigna A)

Segundo año

Adición innecesaria de preposición - por interferencia interlingüística:

- *...aún que (sic) haya sido difícil (sic) *para adaptarme.* (Texto 20, consigna B)
- *Tardé mucho *a decidir...* (Texto 27, consigna A)

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.3.4 Forma divergente: contracción de preposición

De modo menos recurrente, pero igualmente tomada en cuenta en los análisis, se observó la contracción de preposición en la forma de la LM (**interferencia interlingüística**). En la lengua portuguesa, este tipo de contracción resulta de la unión de una preposición con otro término –artículo o pronombre– a la vez que dicha preposición sufre reducción y modificación en su estructura. Por ejemplo, la unión de ‘de’ (preposición) + ‘a’ (artículo definido) resulta la preposición contraída ‘da’, cuya forma equivalente en español corresponde a ‘de la’. Tal ocurrencia fue identificada únicamente en el grupo del primer año y representó un 4% de las divergencias relacionadas a la gramática en este grupo, como se ilustra en el Cuadro 13.

Cuadro 13

Ocurrencia de forma divergente: contracción de preposición en la producción escrita

Primer año
- <i>...muchas *das veces</i> (Texto 2, consigna A)
Segundo año
No se evidenció ningún caso de forma divergente de contracción de preposición en las producciones escritas de segundo año.

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

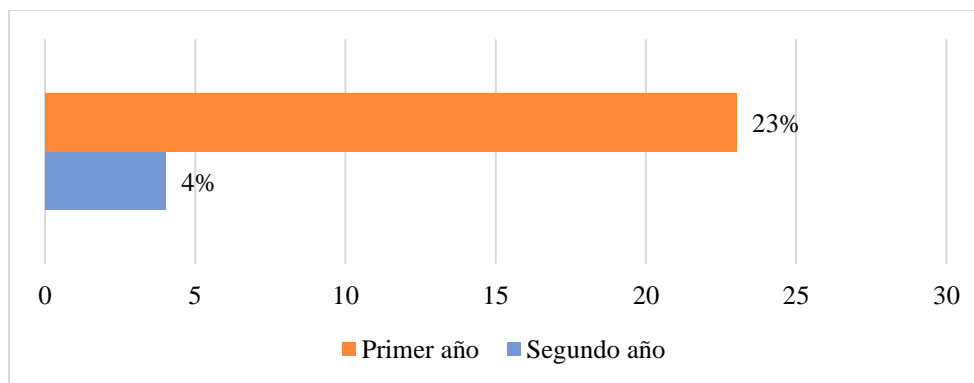
Verbos

6.1.3.5 Forma divergente en la flexión verbal

En el análisis de los verbos se relevaron especialmente interferencias de orden **intralingüística**. Aunque se identificaron divergencias en la flexión verbal en ambos grupos, la ocurrencia mayor se situó en el primer año (23%) en contraste con el segundo (4%), (Gráfico 16). La predominancia mayor en las producciones de primer año podría explicarse por el menor tiempo de contacto con la lengua que tuvo este grupo en comparación con el grupo de segundo año. Asimismo, la prevalencia de transferencias intralingüísticas apunta a una apropiación parcial de las formas verbales en español por estos estudiantes. A la vez, señala su conocimiento respecto a las diferencias entre las formas verbales de las lenguas española y portuguesa. En este sentido, saben que las conjugaciones verbales son diferentes en ambas lenguas, pero todavía se encuentran en proceso de apropiación de las formas de la LE/L2.

Gráfico 16

Forma divergente en la flexión verbal en la producción escrita (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Las divergencias en las flexiones verbales se refieren a: (1) modos y tiempos verbales, (2) personas gramaticales e (3) irregularidad verbal. En el Cuadro 14 se ejemplifican estas ocurrencias en las producciones de los estudiantes.

Cuadro 14

Forma divergente en la flexión verbal en la producción escrita

Primer año
(1) Divergencia referente al modo y tiempo verbal:
- Flexión del verbo ‘venir’ en el modo Imperativo (en su forma del español rioplatense) cuando debería presentarse en el Pretérito Perfecto Simple (modo Indicativo).
- ...yo <i>*veni</i> (sic) a este país para realizar mi sueño... (Texto 3, consigna A)
- Flexión del verbo ‘ser’ en el Pretérito Perfecto Simple (modo Indicativo) cuando debería presentarse en el Pretérito Imperfecto (modo Subjuntivo).
- ...no esperaba que el metodo (sic) de la Universidad <i>*fue</i> tan complejo. (Texto 6, consigna B)
- Flexión de los verbos ‘motivar’ e ‘influnciar’ en el Pretérito Imperfecto (modo Subjuntivo) cuando deberían presentarse en el Pretérito Perfecto Simple (modo Indicativo).
- Los factores que me <i>*motivaran</i> a venir... (Texto 7, consigna A)
- [...] Estos son unos de los motivos que me <i>*influnciaran</i> [...] (Texto 12, consigna A)
(2) Divergencia referente a persona gramatical:
- Flexión del verbo ‘cambiar’ en la segunda persona gramatical del Pretérito Perfecto Simple (modo Indicativo) cuando debería presentarse en la tercera persona gramatical de este mismo tiempo verbal.
- ...siempre tuve ganas de estudiar Medicina, ya que es un sueño de niña que nunca <i>*cambiaste</i> . (Texto 12, consigna A)
(3) Divergencia referente a irregularidad verbal:
- Flexión divergente en la raíz del verbo irregular ‘ver’ en el Pretérito Perfecto Simple (modo Indicativo).
- ... <i>*veí</i> en Argentina la posibilidad... (Texto 10, consigna A)
(1 y 3) Divergencia referente al modo y tiempo verbal y a irregularidad verbal:
- Flexión del verbo ‘hacer’ en el Pretérito Imperfecto (modo Subjuntivo) cuando debería presentarse en el Pretérito Perfecto Simple (modo Indicativo) y flexión divergente en la raíz de este verbo, que es irregular.
- [...] tuve experiencias increíbles (sic) que [ø] <i>*hicieran</i> (sic) crecer y... (Texto 12, consigna B)
Segundo año
(1) Divergencia referente al tiempo verbal:

- Flexión del verbo ‘ser’ en el Presente de Indicativo cuando debería presentarse en el Pretérito Perfecto Simple también del modo Indicativo.

- *Uno de los factores que me llevaron a venir [ø] (sic) estudiar en Argentina *es el sueño que siempre...* (Texto 30, consigna A)

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

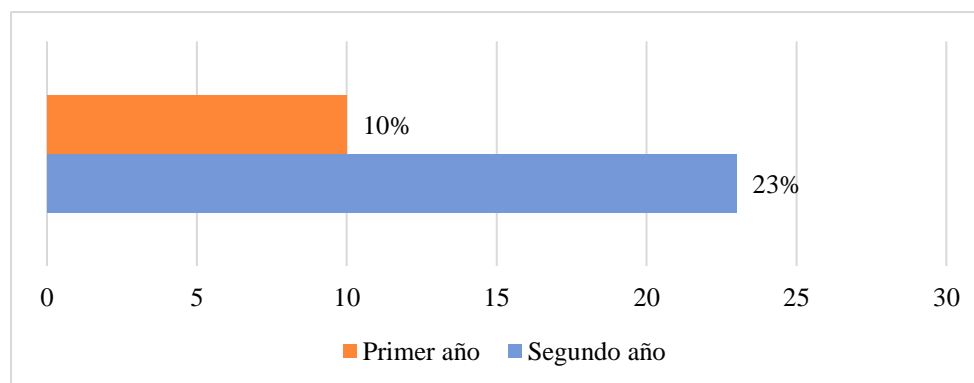
Concordancia

6.1.3.6 Omisión de concordancia de plural

La omisión de concordancia de plural también se identificó en las producciones escritas, aunque no reiteradamente. En el primer año esta ocurrencia representó un 10% de las divergencias relativas a la gramática; en el segundo año, un 23% (Gráfico 17). Las ocurrencias se dieron de dos formas: 1) omisión de ‘s’ como marcador de plural; y 2) flexión verbal en singular cuando debería presentarse en plural.

Gráfico 17

Omisión de concordancia de plural en la producción escrita (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la omisión de concordancia de plural apuntó a interferencias de naturaleza **intralingüística** en función de dos indicadores: a) el aprendizaje en situación de inmersión en un contexto en que es común, en la oralidad popular, es decir, en la cotidianidad informal, la elisión del fonema /s/ (Correa y Couto, 2012) como marcador de plural; y b) la apropiación en proceso de la lengua meta por parte de los aprendientes, especialmente en lo que concierne a la conjugación verbal para marcación de plural. Al igual que pasó en la adición de vocablos

coloquiales de la oralidad argentina (sección 6.1.2.1), la mayor ocurrencia de omisión de concordancia de plural en el segundo año estaría asociada al mayor tiempo que llevan estos estudiantes viviendo en Argentina, y consecuentemente, al mayor tiempo de exposición a la LE/L2 de contextos conversacionales. Tal hecho influiría en la apropiación de palabras, expresiones, estructuras y características propias del lenguaje oral –como la omisión de concordancia de plural–, cuyas formas los estudiantes incorporarían en sus producciones escritas. En el Cuadro 15 se ilustran ejemplos al respecto.

Cuadro 15

Omisión de concordancia de plural en la producción escrita

Primer año
- ...son *mucho[ø] <i>disafios</i> (sic)... (Texto 10, consigna B)
- ...80.000 mil (sic) pesos *argentino[ø] [...] <i>Pase</i> (sic) <i>por buenos momentos y también</i> *malo[ø] ... (Texto 12, consignas A, B)
Segundo año
- <i>Los factores que me motivaron a cambiar de país</i> (sic) [...] *fue[ø] <i>sin duda</i> ... (Texto 21, consigna A)
- ... las *facultad[ø] <i>privadas en Brasil</i> ... (Texto 27, consigna A)
- <i>Otro factor</i> *era las ganas <i>de conocer otro país</i> ... (Texto 30, consigna A)
- ... <i>tuve muchas experiencias</i> [...] <i>buenas y malas, pero sin duda</i> todas <i>me</i> *hizo <i>crecer.</i> [...] la formación y el conocimiento *está <i>para lo</i> (sic) <i>que quiere y tiene ganas.</i> (Texto 32, consigna B)

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

6.1.4 Sintaxis

6.1.4.1 Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2

Por último, luego de las producciones idiosincrásicas de orden ortográfico, lexical y gramatical, se presenta la categoría relativa a las divergencias de naturaleza sintáctica. En

función de la proximidad que presentan las lenguas española y portuguesa, y de la interferencia que ello puede implicar en el ordenamiento sintáctico en la LE/L2 de los aprendientes brasileños de español, en este análisis se encontraron especialmente divergencias **interlingüísticas**. En tal sentido, se advirtieron estructuras sintácticas propias de la lengua portuguesa que los estudiantes aplicaron a la LE/L2, incurriendo en divergencias de ordenamiento en la frase. Este tipo de interferencia apareció únicamente en las producciones de primer año. De todos modos, representaron solo un 2% del total de producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita de este grupo. En el Cuadro 16 se ilustran ejemplos al respecto.

Cuadro 16

Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2 en la producción escrita

Primer año
<ul style="list-style-type: none"> - ...pero en Brasil sería casi imposible *me recibir como (sic) médico... (Texto 1, consigna A) - ...no sé, me parece que no van (sic) lograr *me comprender (sic)... (Texto 3, consigna B) - ...algunas personas que ya vivían (sic) acá que pudieron (sic) *me decir todas las informaciones sobre la facultad [...] pero esta (sic) *me custando (sic) un poco más... (Texto 13, consignas A, B)
Segundo año
<p>No se evidenciaron, en este grupo, estructuras sintácticas oracionales propias de la LM de los estudiantes transferidas a sus producciones escritas en LE/L2.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones escritas de los estudiantes.

Además de las producciones idiosincrásicas, también se observó en los análisis, aunque en menor medida, el empleo, por los estudiantes, de estrategias para establecer la convergencia con la lengua española en sus producciones escritas en LE/L2. En la siguiente sección se presentan y explican este tipo de ocurrencia.

6.2 Estrategias de convergencia con la lengua española en las producciones escritas de los estudiantes brasileños


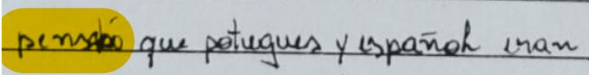
En sus producciones escritas, los estudiantes también acudieron a estrategias para reemplazar sus divergencias de la interlengua escrita por convergencias con la LE/L2. Por cierto, este tipo de estrategia, que se enmarca en el ámbito del aprendizaje lingüístico explícito y monitoreado (sección 3.7), es posible cuando el aprendiente tiene consciencia de los aspectos formales de la LE/L2 y capacidad de articularlos (Bialystok, 1978). Sumado a ello, el estudiante debe estar consciente de que incurrió en determinada divergencia. En las producciones escritas se identificó un único tipo de estrategia de convergencia, cuyo empleo se dio en ambos grupos: se refiere a la autocorrección de palabras.

6.2.1 Autocorrección de palabras

Esta estrategia se mostró en las producciones escritas por medio de tachaduras o borrones sobre las formas divergentes, remplazadas por una forma convergente con la LE/L2. Por el tipo de corrección, se advierte que algunas fueron enseguida, como dejan ver los ejemplos de los textos 17 y 32, ilustrados en el Cuadro 17 más adelante. En función de que en el marco de estrategias de convergencia la autocorrección de palabras fue el único tipo de estrategia identificado y, asimismo, apareció poco en las producciones escritas, no se presenta el porcentaje de ocurrencia. Por tratarse de una categoría que refleja el uso consciente de la estructura de la LE/L2 en su forma escrita, en el Cuadro 17 se presentan digitalizadas todas las autocorrecciones de palabras que aparecieron en las producciones de primero y de segundo año.

Cuadro 17

Autocorrección de palabras en la producción escrita

Primer año	
	(Texto 3, consigna B)
	(Texto 6, consigna B)

ya que ^{en} el metodo PBL necesito hablar	(Texto 6, consigna B)
tambien por el clima, soy del norte de Brasil Brasil, y cuando llego el invierno, que un poco	(Texto 17, consigna B)
Segundo año	
que sea una de las mejores universidades de de la america latina.	(Texto 20, consigna A)
Toda ^{la} mucho apoyo	(Texto 30, consigna A)
comino duro y largo, pero voy luchando porque creo que vale mucho la pena de el la lucha.	(Texto 32, consigna B)

Fuente: Fragmentos tomados de las producciones escritas de los estudiantes.

6.3 Panorama discursivo de lo revelado por la producción escrita

A continuación se presenta una síntesis discursiva de los resultados obtenidos en el análisis de la producción escrita de los estudiantes:

Con respecto a las producciones idiosincrásicas en la interlengua escrita:

1. Las producciones escritas en español LE/L2 de los estudiantes revelaron **producciones idiosincrásicas** (o **divergencias**) relativas a la **gramática**, al **léxico**, a la **ortografía** y a la **sintaxis**.
2. Las divergencias fueron de **naturaleza interlingüística**, por interferencia de la LM de los estudiantes, y/o también **intralingüística** en función de conflictos internos de las reglas de la lengua meta, resultado de una apropiación en proceso de las formas de la LE/L2 por parte de los estudiantes de la investigación al momento de la recolección de datos.
3. En los dos grupos, las **producciones idiosincrásicas** estuvieron más presentes en las categorías **ortografía** y **léxico**, en este orden; con menor frecuencia, pero asimismo notoria, las producciones escritas mostraron divergencias con la lengua española también en la categoría **gramática**. Por otra parte, la categoría **sintaxis** fue la menos

representativa en las producciones de los estudiantes; incluso, en el segundo año no se encontraron divergencias al respecto. (Gráfico 2)

Con respecto a la ortografía:

4. La categoría **ortografía** fue la que más presentó divergencias en la LE/L2 por parte de los estudiantes, tanto del primer año como del segundo. En este sentido, sobresalieron las siguientes ocurrencias: **omisión de acentuación gráfica** (Cuadro 1), **adición innecesaria de acentuación gráfica** (Cuadro 2), y **grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM** (Cuadro 3). Exclusivamente en el primer año se identificó también **divergencia en la grafía por interferencia fonética de la LE/L2** (Cuadro 4); esta ocurrencia, si bien no fue reiterada, refleja la dificultad, especialmente de estudiantes que están hace menos tiempo en contacto con la lengua, de diferenciar, en la escucha, la pronunciación del par mínimo /v/ - /b/ en español, resultando en divergencias en su forma gráfica.
5. Por otra parte, el análisis de la ortografía reveló que aun los estudiantes brasileños que están hace más tiempo en Argentina presentan notorias divergencias en la escritura en lengua española. Ello se concluye a partir de la mayor ocurrencia de **omisión de acentuación gráfica** (Cuadro 1) en las producciones de segundo año; en contrapartida, la **adición innecesaria de acentuación gráfica** (Cuadro 2) en las producciones de este grupo fue menor. De todos modos, la correlación de estos resultados apuntaría a la prevalencia de la no acentuación gráfica en sus producciones en LE/L2. A su vez, esta situación podría relacionarse con la incertidumbre que presentarían estos estudiantes en cuanto al empleo de la acentuación gráfica debido a que todavía se encuentran en proceso de apropiación de la lengua meta. En todo caso, el mayor porcentaje de omisión de acentuación gráfica (sección 6.1.1.1) en las producciones del segundo año no significa que los estudiantes del primer año hayan presentado mucho menos ocurrencias de esta divergencia, ya que los valores absolutos (44 ocurrencias en el primer año y 50 en el segundo) revelan lo contrario y señalan una pequeña diferencia entre los dos grupos. Asimismo, el porcentaje más elevado en esta categoría en el segundo año se debió a que sus producciones idiosincrásicas en la ortografía incidieron mayormente en la omisión de

acentuación gráfica. Por su parte, las producciones del primer año presentaron mayores ocurrencias de divergencias ortográficas –en comparación con el segundo año– en la **adición innecesaria de acentuación gráfica** (Cuadro 2) y en la **grafía divergente por interferencia fonética o gráfica de la LM** (Cuadro 3). Adicionalmente, aunque con menor recurrencia (según se mencionó en el punto 4 de este panorama), se relevó también en este grupo **divergencias en la grafía por interferencia fonética de la LE/L2** (Cuadro 4), ocurrencia que no se presentó en el segundo año. La recurrencia de divergencias en la acentuación gráfica también se concluyó en el estudio de Ducca (2007) y de Hael (2015), quienes atribuyeron esta ocurrencia a la existencia de diferencias notorias entre las normas de las lenguas portuguesa y española. Por lo tanto, los resultados al respecto en la presente tesis confirmarían la relevancia del aprendizaje formal de lenguas, aun en situación de inmersión, asociado a la práctica de lectura y escritura, para apropiarse de la forma escrita de la LE/L2.

Con respecto al léxico:

6. El **léxico** fue la segunda categoría lingüística con más representatividad de producciones idiosincrásicas en la interlengua de los estudiantes de ambos grupos. Las ocurrencias se dieron en cuanto a: **adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina** (Cuadro 5), **adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura** (Cuadro 6), **traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2** (Cuadro 7), **adición de vocablos de la LM** (Cuadro 8), y, exclusivamente en el primer año, **omisión de diptongación** (Cuadro 9).
7. Si bien en el ámbito del léxico como un todo, cuantitativamente las divergencias se dieron más en las producciones de segundo año, sobre este particular, dos determinantes fueron tenidos en cuenta, en especial con respecto a la **adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina** (Cuadro 5) y a la **adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura** (Cuadro 6). En efecto, en ambas categorías el número de divergencias en la LE/L2 se hizo mayor en el segundo año, si bien en la **adición de palabras o expresiones repetidas en la escritura** el número de ocurrencia fue prácticamente igual en los dos grupos y, en ambos, relevó cierta escasez de sinónimos de conectores

oracionales y la ausencia de estrategias para evitar repeticiones en la escritura. Con respecto a la mayor presencia de **adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina** en el segundo año, se consideró el mayor tiempo que llevan estos estudiantes viviendo en la cotidianidad argentina y, como consecuencia, el mayor contacto con vocablos de este contexto. Asimismo, las producciones idiosincrásicas lexicales en el segundo año se concentraron mayormente en estas dos categorías, mientras que en el primer año la recurrencia de producciones idiosincrásicas referentes al léxico se extendió también a otras categorías, distribuyendo ligeramente el porcentaje de ocurrencias entre ellas. En este sentido, la mayor presencia de producciones idiosincrásicas lexicales en la escritura del segundo año no significa mayor apropiación del léxico de la LE/L2 por parte de los estudiantes de primer año, quienes presentaron mayor número de divergencias relativas al léxico en otras categorías (6.1.2.3, 6.1.2.4 y 6.1.2.5), todas por interferencia de la LM, como se comentará en los puntos 8 y 9 de este panorama.

8. La interferencia de la LM en el ámbito del léxico se mostró más preeminente en las producciones escritas del primer año que en las del segundo. Las producciones idiosincrásicas que ilustran estas ocurrencias se refieren a la **traspolación de expresiones de la LM a la LE/L2** (Cuadro 7) y a la **adición de vocablos de la LM** (Cuadro 8). Pese a cierta escasez léxica (principalmente de conectores oracionales) evidenciada en la escritura del segundo año (conforme el punto 7 de este panorama), la menor incidencia de transferencias negativas de la LM en las producciones escritas de este grupo se debería a dos determinantes. Uno correspondería a cierta apropiación (Bajtín, 1982; Wertsch, 1999) de la LE/L2, por parte de estos estudiantes, como resultado del uso continuo de determinadas formas de la lengua meta. El otro guardaría relación con el aprendizaje explícito/consciente (Bialystok; McLaughlin, 1978), en el cual la consciencia en cuanto a las divergencias entre LM y LE/L2 a lo largo del uso y práctica de la lengua meta favorecería la internalización de sus formas.
9. Se suma a lo presentado en el punto 8 la **omisión de diptongación** (Cuadro 9), que tampoco se reveló en las producciones escritas del segundo año. Las divergencias de este tipo se enmarcaron exclusivamente en la escritura del primer año como producto de la transferencia negativa de la LM de los estudiantes a la LE/L2. Se deriva de este resultado que los estudiantes con más tiempo de inmersión en Argentina y en contacto con la

lengua meta, luego de una serie de sucesos evolutivos (Vygotsky (1979) ya podrían haber internalizado (Álvarez Espinoza y Balmaceda, 2018; Fernández, 2022) las formas lexicales diptongadas de la LE/L2.

Con respecto a la gramática:

10. La **gramática** fue la tercera categoría de importancia en cuestión de divergencias en la LE/L2 relevadas en las producciones escritas de los dos grupos de estudiantes. Las ocurrencias más destacadas se dieron en lo referente a **preposición, verbos, y concordancia**.

10.1 Preposición:

- a. En términos de **preposición**, las producciones idiosincrásicas de los estudiantes consistieron especialmente en: **elección divergente de preposición** (Cuadro 10), **omisión de preposición** (Cuadro 11), y **adición innecesaria de preposición** (Cuadro 12). También, y únicamente en el primer año, se identificó el empleo de **forma divergente en la contracción de preposición** (Cuadro 13), cuya ocurrencia se presentó en las formas de la LM de los estudiantes.
- b. Los casos de **elección divergente de preposición** (Cuadro 10) –correspondientes al empleo divergente de las preposiciones requeridas por la LE/L2– y de **omisión de preposición** (Cuadro 11) fueron más notorios en el segundo año. En cuanto a la **elección divergente de preposición**, pese a la menor ocurrencia en términos cuantitativos en el primer año, en este grupo esta divergencia se mostró predominantemente por interferencia intralingüística, lo que se asociaría al menor tiempo de contacto con la lengua que tuvieron estos estudiantes al momento de la toma de las producciones escritas. Por otro lado, en el segundo año este mismo tipo de divergencia se reveló mayormente por interferencia de la LM de los estudiantes, especialmente por asimilación a las formas de su LM. En este sentido, en coincidencia con Veiga y González (2019), la proximidad entre lenguas si bien puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje, en niveles más avanzados puede revelarse como un disparador de *producciones idiosincrásicas* o *divergencias*

(términos tomados en esta tesis) en la LE/L2 difíciles de eliminar. La mayor predominancia de interferencia interlingüística se mostró también en la **omisión de preposición** en ambos grupos, cuya producción idiosincrásica, si bien apareció más en el segundo año, presentó la misma forma en los dos grupos. La preeminencia de transferencias negativas de la LM en estas categorías preposicionales, aun en el segundo año, relleva cierta permeabilidad en la interlengua de estos estudiantes en cuanto a las preposiciones y, a la vez, señala cierta tendencia a fosilización en el marco preposicional, especialmente porque se tratan de lenguas próximas.

- c. También la **adición innecesaria de preposición** (Cuadro 12), donde la LE/L2 no la requería, si bien fue menos recurrente en las producciones de segundo año, todas las ocurrencias identificadas en este grupo derivaron de las formas de la LM, evento que, sumado a lo fundamentado anteriormente (punto 10.1.b de este panorama), robustecería la posibilidad de fosilización. En las producciones del primer año, la adición innecesaria de preposición, al tiempo que se mostró más recurrente, se dio tanto por interferencia de la LM como de la LE/L2.
- d. Todavía en el marco preposicional, se identificó la interferencia interlingüística en la **contracción de preposición** (Cuadro 13) en la forma de la LM. De todos modos, este tipo de ocurrencia fue menos recurrente y se reveló exclusivamente en las producciones del primer año.

10.2 Verbos:

En lo relativo a **verbos**, las producciones escritas de los estudiantes revelaron especialmente **divergencias en la flexión verbal** (Cuadro 14), cuya interferencia se derivó principalmente de la LE/L2 (interferencia intralingüística) en los dos grupos. De todos modos, los estudiantes del primer año presentaron mayor ocurrencia de este tipo de divergencia en su lengua escrita en español. El menor tiempo de contacto con la lengua meta que tuvieron estos estudiantes fundamentaría este resultado, especialmente en lo relativo a divergencias de naturaleza intralingüística, tal como se evidenció en las flexiones verbales. Por otra parte, la preeminencia de la interferencia de la LE/L2 en la flexión de verbos de los estudiantes de ambos grupos sería un indicativo de la consciencia que tendrían ellos respecto a la existencia de formas

verbales semejantes, pero no iguales, entre las lenguas española y portuguesa. Sin embargo, la apropiación aún en proceso de las formas verbales en español por estos estudiantes resultaría en divergencias, “aunque no siempre inconscientes” (Santos Gargallo, 2004, p. 393). Las producciones escritas de los participantes de esta investigación relevaron formas divergentes en la flexión verbal relativas a (1) modos y tiempos verbales, (2) personas gramaticales, e (3) irregularidad verbal.

10.3 Concordancia:

También en el marco gramatical se identificaron producciones idiosincrásicas en cuanto a la **concordancia** entre las relaciones gramaticales. Específicamente las ocurrencias en este ámbito se plasmaron en la **omisión de concordancia de plural** (Cuadro 15) por la omisión de ‘s’ como marcador de plural y/o flexión verbal en singular cuando debería presentarse en plural. Este tipo de producción idiosincrásica se mostró más en el grupo del segundo año que en el primero. Tal resultado estaría asociado al aprendizaje en situación de inmersión, en un contexto natural de la lengua (Flores, 2013), en que los estudiantes, en especial los radicados hace más tiempo en Argentina, recibirían influencia de la oralidad cotidiana popular de los argentinos, cuya elisión del fonema /s/ como marcador de plural es común (Correa y Couto, 2012). A partir de dicha influencia, los estudiantes incorporarían en sus producciones escritas palabras, expresiones y estructuras que hayan aprendido del lenguaje oral. Por otra parte, la omisión de plural en verbos apuntaría a una apropiación parcial de las formas verbales de la lengua meta por parte de los estudiantes de ambos grupos, que todavía se encuentran en proceso de aprendizaje.

Con respecto a la sintaxis:

11. La **sintaxis** fue la categoría de análisis que presentó menos divergencias en las producciones escritas y se identificó únicamente en el primer año. Este tipo de divergencia consistió en el **ordenamiento divergente en las estructuras oracionales** (Cuadro 16) marcado esencialmente por transferencias negativas de estructuras de la LM de los estudiantes hacia la LE/L2. Tal ocurrencia derivaría de la proximidad existente

entre las lenguas española y portuguesa, asociada al desconocimiento, por parte de los estudiantes, de determinadas estructuras sintácticas específicas de la lengua española (Polakof, 2009) y que divergen de su LM.

Con respecto a las estrategias de convergencia con la lengua española en las producciones escritas:

12. Además de producciones idiosincrásicas (divergencias) en la interlengua escrita de los estudiantes brasileños, sus textos también revelaron el empleo de estrategias que se plasmarían en formas de lograr convergencias con la LE/L2. En el ámbito de la escritura fue posible identificar solo un tipo de estrategia al respecto, la **autocorrección de palabras** (Cuadro 17), que se presentó por medio de tachaduras o borrones sobre las formas divergentes, reemplazadas por una forma convergente con la LE/L2. La estrategia estuvo presente en los dos grupos y, pese a que su empleo no fue recurrente, su uso indicaría un logro evolutivo y el alcance del *nivel real* del aprendizaje (Vygotsky, 1979) de determinadas formas de la LE/L2, que ya estarían internalizadas por los estudiantes que hicieron uso de dicha estrategia, en cuanto mostraron reconocer las formas que divergían y las que convergían con la LE/L2.

CAPÍTULO 7 – HABILIDADES EN LA LENGUA ORAL: ¿QUÉ REVELÓ LA PRODUCCIÓN ORAL EN ESPAÑOL LE/L2 DE LOS ESTUDIANTES?

Este capítulo está dedicado a presentar y describir las producciones idiosincrásicas, de orden lingüístico, obtenidas de la interlengua oral de los estudiantes brasileños, de primer y de segundo año, por medio de la entrevista oral grabada (referenciada en esta tesis como ‘producción oral’). Con el motivo de cotejar los datos relevados en sus producciones orales con los de sus producciones escritas, las categorías consideradas en el análisis de la oralidad también se orientaron a la gramática, al léxico y a la sintaxis. Por cuestiones propias de las modalidades discursivas oral y escrita, el análisis de las producciones orales se ocupó también de la categoría fonética, mientras que en las producciones escritas su correspondiente fue la ortografía.

Siguiendo los mismos parámetros analíticos de las producciones escritas, el análisis de las producciones orales se basó en los criterios *lingüístico o gramatical, descriptivo y etiológico* – cuya fundamentación teórica se presenta en la sección 3.5.7– para presentar y explicar las producciones idiosincrásicas de los estudiantes brasileños en su oralidad en español LE/L2.

Asimismo, en este análisis también se tomó en consideración posibles estrategias empleadas por los estudiantes en su interlengua oral en el esfuerzo de converger lingüísticamente con la lengua española. En la estructuración de este capítulo, en primer lugar se describirán las producciones idiosincrásicas reveladas en las producciones orales de los dos grupos de estudiantes. Luego, se presentarán las estrategias de convergencia identificadas en la habilidad oral en español LE/L2 de los participantes.

Cabe destacar igualmente, que las producciones orales, así como las escritas, además de datos lingüísticos, facilitaron importantes informaciones respecto a los estudiantes, lo que contribuyó en la tarea de interpretación de los datos y en las respuestas a las preguntas de la investigación (sección 1.3).

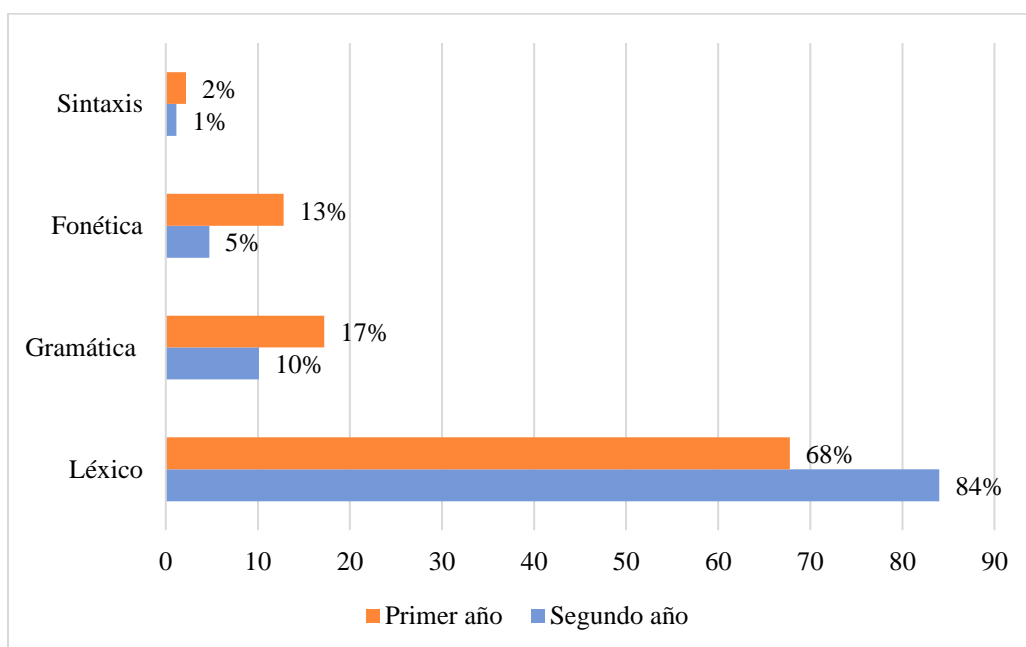
7.1 Producciones idiosincrásicas en la interlengua oral de los estudiantes brasileños

A partir de los resultados de análisis cuanti-cualitativo de la producción oral, se consideraron las producciones idiosincrásicas más recurrentes en el marco de la oralidad en LE/L2 de ambos grupos. En este sentido, se advirtieron divergencias referentes a la gramática, al

léxico, a la fonética y a la sintaxis. En términos de recurrencias, las divergencias relativas al léxico sobresalieron en los dos grupos; con posterioridad, en menor grado de ocurrencia, se revelaron divergencias referentes a la gramática y a la fonética. En cuanto a la sintaxis, fue la categoría que presentó menor número de divergencias en las producciones orales de los estudiantes, tanto en el primer año como en el segundo (Gráfico 18).

Gráfico 18

*Producciones idiosincrásicas en la interlengua oral
(por categoría y por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

En la oralidad de los estudiantes brasileños se evidenciaron producciones idiosincrásicas derivadas de interferencias lingüísticas de naturaleza inter o intralingüística. En las siguientes secciones se realizan los análisis de los datos más recurrentes evidenciados como divergencias lingüísticas en la expresión oral en español LE/L2 de los estudiantes en cuestión. Cada sección corresponde a una categoría lingüística y, al igual que en la presentación de los resultados de las producciones escritas, el ordenamiento de categorías en los resultados de las producciones orales se presenta desde la mayor representatividad de ocurrencias. En el marco de la oralidad, la secuencia se conforma por: léxico, gramática, fonética y sintaxis. A continuación se presentan las

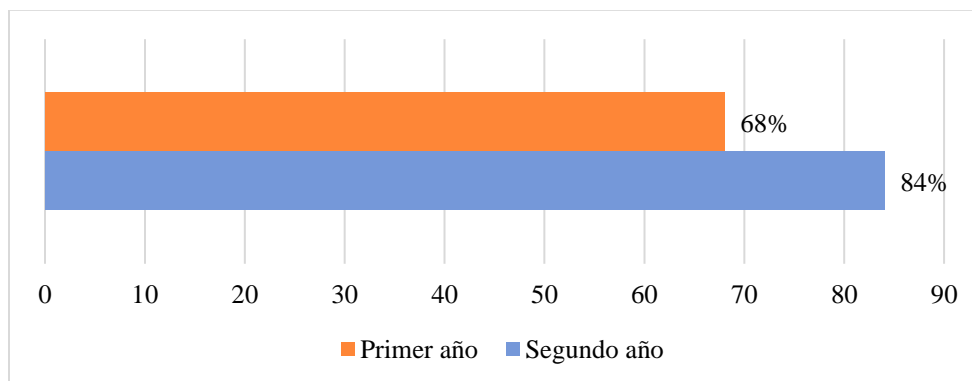
producciones idiosincrásicas encontradas en la interlengua oral de los universitarios brasileños plasmadas en la entrevista oral.

7.1.1 Léxico

Las producciones idiosincrásicas en la oralidad en español LE/L2 de los estudiantes brasileños fueron más recurrentes en la categoría *léxico* en ambos grupos. En el grupo de primer año representó un 68% del total de divergencias lingüísticas relevadas en las producciones orales. Por su parte, en el grupo de segundo año estas ocurrencias representaron un 84% del total de divergencias identificadas en la oralidad (Gráfico 19).

Gráfico 19

*Producciones idiosincrásicas en la categoría 'léxico'
en la producción oral (por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

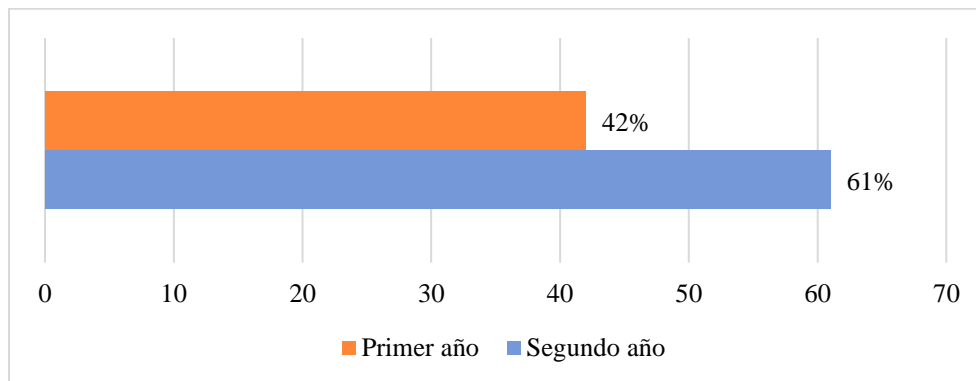
El mayor porcentaje en el segundo año en la categoría léxico se debe a que en sus producciones orales sobresalió considerablemente el uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2 (sección 7.1.1.1) y la adición de términos repetidos en posición inmediata (sección 7.1.1.2). En este sentido, se advierte también que los estudiantes de segundo año se exhibieron más que los de primero en sus producciones orales. A continuación se describen y se explican cada una de estas ocurrencias.

7.1.1.1 Uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2

En el marco del léxico, el uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2 fue la ocurrencia más notoria en los dos grupos. En el primer año representó un 42% de las producciones idiosincrásicas referentes al léxico; en el segundo, un 61% (Gráfico 20). En relación a la mayor ocurrencia de esta producción idiosincrásica en el grupo de segundo año, debe considerarse el mayor tiempo que llevan estos estudiantes viviendo en Argentina y, como consecuencia, más tiempo de contacto con la lengua oral en contextos conversacionales. Incluso, en este sentido, se evidenció que los estudiantes de segundo año presentaron más variedades de marcadores discursivos en comparación con los de primero.

Gráfico 20

Uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2 en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

De todos modos, el uso reiterado de marcadores conversacionales puede estar relacionado también con ganar tiempo en el discurso mientras lo organiza mentalmente; en cambio, su empleo excesivo puede traducirse en una especie de ‘tic’ verbal (Jiménez, 2015). En este caso, el reiterado empleo de marcadores discursivos en las producciones orales de los estudiantes brasileños puede ser resultado del proceso de búsqueda de palabras y ordenamiento mental de las estructuras de la LE/L2 en su discurso. No obstante, su reiterada ocurrencia hace que lo que podría ser una estrategia de comunicación, se plasme en una producción idiosincrásica molesta al interlocutor.

En cuanto a su etiología, se enmarca en el ámbito de las **interferencias intralingüísticas**, dado que los marcadores conversacionales correspondientes a esta categoría pertenecen, en su forma y pronunciación, a la lengua española. Asimismo, se advierte que, si bien es una ocurrencia que puede presentar también un nativo de lengua española, en esta investigación el foco se da en aprendientes de dicha lengua como LE/L2. En el Cuadro 18 se ilustran ejemplos al respecto obtenidos en las producciones orales de los grupos de primer y segundo año.

Cuadro 18

Uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2 en la producción oral

Primer año
<p>- ...tuve ganas de hacer medicina y... yo intenté en Brasil [...] y... yo tengo algunos amigos que estudian hace un tiempo acá en Argentina, en la... UNR y... en la UBA y... ellos me ayudaron [...] Cuando empecé a frecuentar la facultad y... [Ø](sic) costaba mucho comprender [...] Y... para mí no es fácil hacer amigos. [...] Y... vivir en Rosario es tranquilo ...y... me gusta la facilidad [...] Y... es muy difícil quedarme lejos de mis amigos, mi familia, mis mascotas y mi vida en Brasil [...] Y... mi rutina acá es básicamente sari (sic) salir a la facultad... (Entrevista, estudiante 2)</p>
<p>- ...el principal factor es, eh... (sic) en la verdade (sic) es porque... no tenía logrado, y por esto eh... (sic) yo elegí... [...] La principal dificultad, sin duda, es el idioma, eh... (sic) hablar con los tutores... o en alguna tienda, eh... (sic) para hacer preguntas y... (sic) para mí esto. [...] La oralidad, eh... (sic) sin duda ...y... eh... (sic) hacer las frases, às (sic) veces eh... (sic) yo quiero [...] Sí ya, eh... (sic) aprobé en mes de marzo, mario (sic) creo. Eh... (sic) en la primera prueba eh... (sic) reprobé oral y escrita (Entrevista, estudiante 6)</p>
<p>- ...yo creo que la parte de la de la (sic) alimentación [...] Yo creo que no tuve tanta dificultad de hablar con nadie [...] ...yo creo que... que (sic) me gusta la lengua... [...] ...yo creo que la tranquilidad es... [...] Y lo que no me gusta... yo creo que es la parte que... no son muy afectivos y yo creo que es... no me gusta, entonces... yo creo que... [...] ...y tiene una... yo creo que tiene palabras que son distintas... [...] Yo creo que esto fue una cosa importante para desarrollarme. [...] ...yo creo que por eso que hablo más en portugués (Entrevista, estudiante 7)</p>
<p>- ...y todo más, entonces, una hora estoy pagando una cosa... [...] Entonces, en los días hábiles yo estudio mucho... [...] ...(ella) se quedó libre acá, entonces no hice (sic) muchos amigos argentinos... [...] Entonces para hablar con ella es un poco difícil (Entrevista, estudiante 9)</p>
<p>- Bueno, eh (sic)... yo quería cambiar... y bueno, eso. [...] Bueno, eh... (sic) como yo ya dominaba... [...] Bueno, la Argentina toda no puedo decirte... [...] Bueno... eh... (sic) yo vine acá... [...] salgo al mercado y...(sic) bueno, tengo intentado (sic)... [...] Bueno, yo... yo (sic) no hice ningún curso de español... [...] Bueno, yo hice sí un curso de apoyo (Entrevista, estudiante 10)</p>

Segundo año

- **Así que** [...] la Medicina acá en la Argentina, además de tener una buena calidad... [...] **Así que** fueron los motivos que más... [...] **Así que**... pero aún así la cuestión eh... (sic) de verbo me me (sic) cuesta. **Así que** cuando tengo que hablar una frase... [...] Me encanta mucho Argentina, me dio las oportunidades que yo no las tuve en Brasil, **así que** tengo... algo acá que... yo no tuve en Brasil... **así que** me encanta todo que hay acá. (Entrevista, estudiante 19)

- ...**me parece** que... la Medicina acá en Argentina... [...] El idioma ¿no? **me parece** ser... [...] después, **me parece** que viene la cuestión de... [...] Ah... (sic) **me parece**... yo tengo más dificultad en conjugaciones de verbos [...] ...**me parece** que eso también me ayudó mucho a mejorar [...] ...cuando se hace un curso, en... en (sic) Brasil, vos no tenés la obligación de... (sic) expresarse bien, **me parece**... Entonces, **me parece** que acá, realmente, eso me... (sic) **me parece** que me ayudó mucho (Entrevista, estudiante 19)

- ...de la universidad ser libre, de acceso irrestricto, **o sea**, sin exámenes de ingreso [...] ...en Brasil no se puede, **o sea**, sí se puede, pero de un capítulo... una página, y acá tenemos todo [...] ...corregir (sic) los demás cuando hablan, cuando se equivocan, **o sea**, me ayudaron un montón. [...] **O sea**, que tenía miedo y no sabía ubicarme... los colectivos tienen número y en mi ciudad, en Brasil, no tenían número, **o sea**, no entendía nada, qué colectivo ciento algo que tomar... [...]...hasta para practicar el idioma, **o sea**, para conocer e intentar hacer parte de la cultura de ellos. (Entrevista, estudiante 20)

- ...son muchos factores, **igual**, yo primeramente... [...] ...fue la comida [...] porque, **igual**, no hay tanto condimento. [...] **Igual**, yo no tengo mucha dificultad. [...] ...me despierto muy tarde porque, **igual**, voy a dormir tardísimo.[...] A mí me costó, **igual**, el idioma un poco, **pero igual** creo que aprendí rápido. [...] ...me trababa un poco... **pero igual**, fue rápido. [...] **Pero igual**, recién me mudé a Rosario. [...] **Pero igual**, tengo. (Entrevista, estudiante 21)

- ...el idioma un poco, pero igual **creo que** aprendí rápido. [...] El mayor **creo** eh... lo que me costó muchísimo... [...] **Creo que** esto fue lo que más me costó [...] ...**creo que** con un año u ocho meses más o menos... [...] **creo que** el clima acá, me encanta (Entrevista, estudiante 21)

- Así que... **bueno**, vine acá [...] **Bueno**, básicamente la... del idioma... **bueno**, cuando estaba en Brasil todavía, yo pensaba que era más fácil [...] ...**bueno**, a todos los brasilero (sic) que pregunto... **bueno**, siempre dice... (sic) siempre me dicen... [...] Y... y **bueno**, y básicamente eso (Entrevista, estudiante 28)

- ...arman una charla **ahí** acerca de eso... [...] cuando llega **ahí** má o meno (sic) a las seis ...me quedo **ahí** más, más (sic) tranquilo [...] ...no se aprende casi nada en el curso de español **ahí** que hacemos. Uno que va al curso y no entrena, se que... (sic), te (sic) queda **ahí**, eh... (sic) uno se queda **ahí** [...] Incluso la tonada, **ahí** seguramente no se aprende. (Entrevista, estudiante 28)

- ...**y**... ya no pensaba en estudiar Medicina en Brasil... [...] **y** lugar también fue difícil encontrar, **y** pero ahora sí ya tengo un lugar [...] hay verbos que son difíciles de conjugar **y**... también porque soy un poco tímido [...] **Y**... en general no tengo dificultad... **y**... a vece (sic) me... me (sic) quedo un poco perdido... **y** a vece (sic) no sé qué significa [...] **Y**... a mí me gusta... [...] **y**... para mí eso (Entrevista, estudiante 30)

- ...porque... ahí la gente, **a vece** (sic), no era... [...] me cuesta **a vece** (sic) un poco... **a vece** (sic) hay sí un acento que... [...] **a vece** (sic) me... me quedo un poco perdido... **a vece** (sic) no sé qué significa [...] ...**a vece** (sic), a la noche, los jueves, me pongo a... **a vece** (sic), a la noche, me... me voy a la iglesia (Entrevista, estudiante 30)

- ...en veinte horas estoy en mi casa, **este...** entonces me resulta... fácil también ir a casa [...] ...porque hablan muy rápido, y algunas palabras, eh... como son... son (sic) dichas rápidas, **este...** comen algunas letras, entonces hasta entender... [...] En la lengua española, **este...** cuando empecé a estudiarla... [...] los bailes que tiene, las músicas, **este...** es una cultura muy rica [...] todos los días aprendo algo, alguna palabra diferente, **este...** y ayuda bastante en lo que es el tema del... del (sic) aprendizaje (Entrevista, estudiante 31)

- ...la UNR, adonde vine hacer la... eh... la carrera, es por libre aceso, **¿no?**, eh... por... por aceptá (sic), o sea... a todos **¿no?**, sin restricción. [...] ...eso del español cambia mucho de... de país a país, **¿no?**... cuanto a la forma de hablar, **¿no?** [...] ...tiempo para... relajá (sic) un poco de (sic) la mente, **¿no?** Y también trato de estudiar, **¿no?**, a... a los domingos... también relajá (sic) un poco, **¿no?** [...] ...las cuestioné (sic) que tenía ahí eran todas, **¿no?**, para contestar todo en español (Entrevista, estudiante 32)

- ...**entonce** (sic) tenía que tené (sic) como un básico de... eh... del idioma, eh... pero nada más que eso. [...] Más portugués, eh... porque vivo con una chica brasileña, **entonce** (sic) hablamos (sic)... [...] **entonces** eso del español cambia mucho de... de (sic) país a país... hablan muy rápido, **entonce**... (sic) como que era... [...] **entonce** (sic) tenía dificultad [...] ...y la gente, a vece (sic), no tenía paciencia, **entonce** (sic) me costó así [...] **entonce** (sic)... é (sic) una cosa que no me gusta acá ...la gente no me entendía y directamente me cortaba, **entonce** (sic) yo tuve dificultad... no hablaban despacio, **entonce** (sic) yo... como que... trataba de prestar mucha atención (Entrevista, estudiante 32)

- ...me costaba más a entender **¿viste?** [...] ...eh... as vece (sic) voy al cine... depende, **¿viste?** [...] cuando llegué acá estuve buscando **¿viste?**, eh... un lugar para vivir, estuve... eh... ligando (sic) para inmobiliaria, llamando a inmobiliaria... y la gente como que me cortaba, **¿viste?**, yo empezaba a hablar, la gente no me entendía y directamente me cortaba [...] Eh... lo que me resultó, cuando llegué acá, difícil fue... eh... por la gente hablar muy rápido, **¿viste?** ...y también por haber... palabras eh... que... que (sic) tienen (sic) también allá en Brasil, pero... con... significados distintos, **¿viste?** [...] Me gusta mucho vivir acá, eh... me gusta la ciudad... eh... pero claro, como cualquier uno, **¿viste?**, estraña (sic) a su... a su (sic) gente, a su cultura, entonce (sic) yo estraño (sic) mucho a mis amigos ...estraño (sic) a la comida, estraño (sic)... a la forma, **¿viste?**, alegre de vivir la gente (Entrevista, estudiante 32)

- **Eh...** yo allá trabajaba con mi papá... [...] ...**eh...** fue un golpe, por así decí (sic)... **eh...** assim (sic) que eso... tuve dificultad con el habla... [...] **Eh...** al (sic) principio sí, me resultaba muy muy (sic) difícil. [...] ...**eh...** hasta hoy siento esa dificultad. [...] Extraño la comida... **eh...** y la cultura, **eh...** es muy distinta... **eh...** no es lo mismo, es distinto, **eh...** assim (sic) que eso. [...] Extraño la comida, la familia, ¿no? [risas], **eh...** ¿y qué más? Nada más. [...] ...voy a la facu (sic)... **eh...** algunas vece (sic) hago deporte (sic) [...] ...hice curso de apoyo para Medicina en primer año, **eh...** hice el Pollo (Entrevista, estudiante 33)

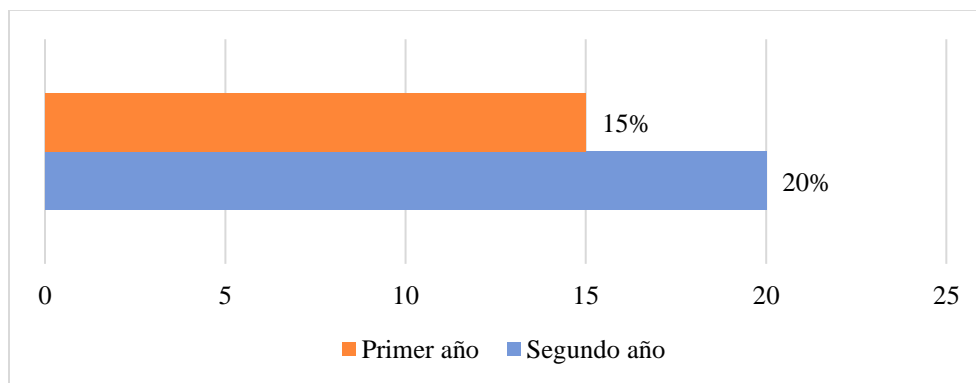
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.1.2 Adición de términos repetidos en posición inmediata

Otra producción idiosincrásica en la interlengua oral de los estudiantes brasileños bastante presente en los dos grupos fue la adición de términos repetidos inmediatamente. En el grupo de primer año esta categoría representó un 15% del total de producciones idiosincrásicas relativas al léxico; en el segundo, un 20% (Gráfico 21). Sobre esto, en los análisis comparativos de ambos grupos se constató que la mayor extensión de las respuestas de los estudiantes de segundo año en la entrevista oral favoreció la adición reiterada de este tipo de repetición. Asimismo, el menor número de ocurrencias en el primer año no podría ser indicativo de una mayor apropiación de la LE/L2 por estos estudiantes, visto que, aun siendo más acotadas sus producciones orales, la adición de términos repetidos en posición inmediata fue la segunda categoría en este grupo –así como en el segundo año– que más reveló producciones idiosincrásicas con el léxico.

Gráfico 21

*Adición de términos repetidos en posición inmediata
en la producción oral (por grupo)*



Fuente: Elaboración propia.

Si bien este tipo de ocurrencia, al igual que la adición reiterada de marcadores discursivos conversacionales, apunta a ganar tiempo para el ordenamiento del discurso, su empleo recurrente dilata y entorpece la comunicación, además de no aportar contenido informativo. Se excluyen los casos de repetición intencional cuando el locutor lo hace para reforzar algún sentido en su frase. De todos modos, no es la repetición con intención semántica la que se considera en esta investigación.

A propósito de su etiología, este tipo de ocurrencia en las producciones orales de los estudiantes brasileños podría derivar de **interferencias interlingüísticas**, pese a que ellas no se manifiesten explícitamente. Ello se podría explicar de la siguiente forma: los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, repiten términos que ya conocen de la LE/L2 a la vez que piensan en su LM lo que pretenden expresar en la LE/L2. Este lapso de tiempo entre pensar el enunciado, oración o vocablo en su LM y traducirlo a su versión en la LE/L2 resulta en la repetición de términos, que, en el marco de esta investigación, constituye un tipo de interferencia de la LM, especialmente porque las repeticiones en breves lapsos de tiempo ocurren reiteradamente.

De igual forma, cabe aclarar que, si bien esta ocurrencia podría consistir en una estrategia, en la presente investigación se la tomó como una producción idiosincrásica en el marco de las interferencias en función de su uso reiterado por los estudiantes, de primer y de segundo año, en sus producciones orales. Adicionalmente, más allá de lo que se refiere a la etiología inter o intralingüística, ello también refleja cierta escasez léxica y de estructuras de la LE/L2, apuntando a una apropiación en proceso de la lengua meta, en su modalidad oral, que presentan estos estudiantes. En el Cuadro 19 se exponen fragmentos de las producciones orales que ejemplifican estas repeticiones.

Cuadro 19

Adición de términos repetidos en posición inmediata en la producción oral

Primer año
- Y... y los fines de semana a veces salgo [...] siento que hay una... una carencia (Entrevista, estudiante 2)
- ... en la... en la (sic) calle... [...] en la... en la (sic) charla... [...] Yo cuando... cuando (sic) llegué acá... [...] alrededor de un mes para... para (sic) hacer la prueba de... de (sic) B2. (Entrevista, estudiante 6)
- ...cursar la carrera que... que (sic) siempre me gustó [...] yo creo que la parte de la... de la (sic) alimentación [...] ...comer un... un tipo de comida allá y acá es muy distinto [...] yo creo que... que me gusta la lengua [...] es la parte que me... que me... (sic) que yo vi que era ma... (sic) malo para mí [...] tener un novio allá es... es malo porque me quedo... [...] después por la... por la (sic) noche estudio (Entrevista, estudiante 7)
- ...prefiero quedar en mi... mi (sic), en mi departamento (Entrevista, estudiante 9)
- ...yo quería cambiar mi... mi vida... un poco de... de mi profesión (sic) [...] la facilidad del ingreso en la... en la facul (sic) [...] conseguí eh... (sic), a través del aplicativo (sic) de celular,

un un (sic) alquiler... hablé **con con** la dueña directamente **y... y** entonces (sic) no tuve mucho problema [...] Eh...(sic) **con con**... eh...(sic) tuve problema un poquito con el agua... lo resolví con un filtro de agua **y... y** bueno, eso. [...] Es muy distinto **de de** Brasil... pero ya creo **que... que** voy a lograr. [...] La lectura **ya ya** la tengo bien. Ay, **mi familia, mi familia**, eh... (sic) extraño cantidad (Entrevista, estudiante 10)

- ...muy difícil el ingreso **de la... de las** facultades (sic) públicas [...] porque **yo... yo** empecé estudiando en Brasil el español [...] acaba que **no... no** consigo no... escuchar muy bien [...] **pero... pero** fue **muy poco, muy poco**, era lo más básico [...] **poco... poco** practico mi español, solamente en las tutorías (Entrevista, estudiante 12)

- ...porque **cuando hablaban... cuando hablaban** despacio yo entendía (Entrevista, estudiante 17)

Segundo año

- ...Medicina acá en Argentina, además de tener una buena calidad, [...] tiene esa relación, ¿no? (sic) **de de... de** que todos tenemos, todos podemos [...] viene la cuestión **de... del... del** idioma... lo que sé es como **una... una** réplica de lo que los otros hablan... aún así la cuestión eh... (sic) de verbo **me me** (sic) cuesta... yo cambio la frase **para que... para que** cambie el tiempo verbal [...] fue **una... una** buena... ¿cómo voy a decir?... una buena idea venir acá [...] a todo momento hablando **con con... con** argentinos... me parece bien, ¿no? siempre hablar **con... con** los argentinos justamente para mejorar el idioma... y conocer un poco más de cultura, de **qué... qué** ellos hacían... la amistad **con... con** ellos [...] entonces eso **me... me** parece que me ayudó mucho [...] **la... la, la**, ¿cómo voy a decir?... **la... la** conducción, no sé si está bien así, de la charla (Entrevista, estudiante 19)

- ...fue el hecho **de la... de la** universidad ser libre, de acceso irrestricto... o sea, sin exámenes de ingreso **y... y** estas cosas que dificultan [...] Y **no... no** sabía ubicarme en las aplicaciones. Yo salía en (sic) la calle con **un... un** mapa... encontrar una calle principal **y... y** volver... pero **fue... fue** algo chistoso, una buena memoria... fue lo que más **me... me** resultó difícil [...] **y... y** veo lindo eso de los ancianos por la calle caminando... las plazas están llenas, la gente mateando... **y... y** eso a mí me encanta... porque en Brasil **hoy... hoy** en día es peligroso estar en un parque [...] (Entrevista, estudiante 20)

- ...estaba buscando otro lugar y tendría que ir **a otro... a otro** estado, o sea, Tocantins [...] o sea, **la... la... la** relevancia que tiene (sic) las universidades acá [...] lo que me costó muchísimo fue la comida, porque a mí **me... me** mató un poco [...] por me faltar (sic) vocabulario, **me... me** trababa un poco [...] **Y... y** de ahí vengo a la facu (sic), me quedo hasta las cinco y media (Entrevista, estudiante 21)

- ...creo que es **la... la** dificultad más grande [...] **tiene un montón de reglas, tiene un montón de reglas**... **y... y** además de eso, para escuchar, me costaba bastante también... **Y... y** bueno, y básicamente eso... **y... y** no, nada. [...] pasa **que... que... son bastante iguales, son bastante iguales**, en **bastante** cosas **son bastante iguales** [español y portugués]. [...] ¿Cómo no **la... la comida?** **La comida**, porque... siempre me dicen lo mismo, que sería **la comida. La comida**... ¿qué sé yo? Cada cultura **tiene su comida, tiene su comida** típica, tiene... **su... su** manera **de... de... de** prepararlo, pero... y no sé, creo que **la comida, la comida** [...] Ya **arranco a estudiar**,

arranco a estudiar, a repasar las cosa (sic) ...básicamente eso, básicamente eso, estudiar, me quedo en mi casa o a veces voy a la biblio (sic) [...] má o meno (sic) a las seis, a las seis de la noche... me quedo ahí más, más tranquilo en la cama (Entrevista, estudiante 28)

- ...la facilidad del ingreso en la... en la universidad... de que pudiera acceder a una... una universidad allá... el sueño de... de estudiar Medicina [...] yo pensaba que el... que el español era... era más fácil... pero... pero la verdad... que no... fue bien difícil... para... para aprenderlo... cuando llegué no... no sabía hablar nada [...] lo que más me gusta es la ciudad que... que para mí es linda. [...] En primer lugar mi familia, sin dudas, y... y después la comida, la comida, la verdad que es lo que más me hace falta es la comida (Entrevista, estudiante 29)

-...conocí a una familia que la, la, la hija del... de la familia esa estaba acá... arrancó con todo (sic) los trámite (sic) y... y acá estoy yo [...] tuve dificultad con... con las comida (sic), con las comida (sic) (Entrevista, estudiante 33)

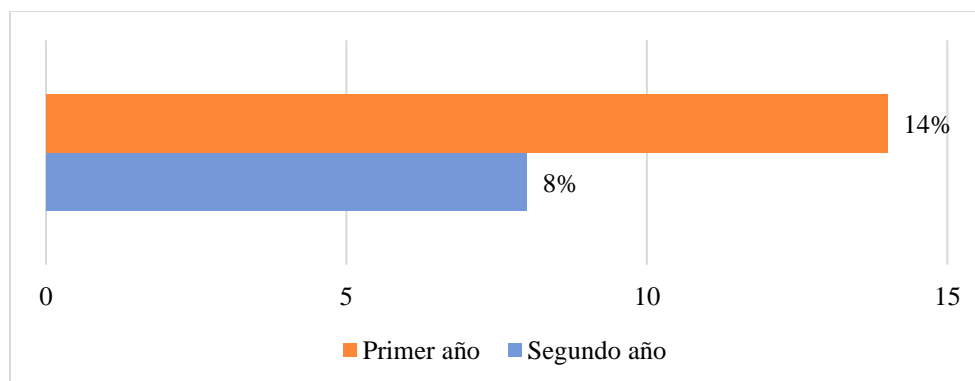
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.1.3 Adición reiterada de palabras genéricas

Además del uso reiterado de marcadores discursivos conversacionales de la LE/L2 (sección 7.1.1.1) y de la recurrencia de términos repetidos en posición inmediata en la frase (sección 7.1.1.2), también se encontró en las producciones orales la adición reiterada de palabras genéricas –palabras ‘baúl’ (Urbaniak, 2016)– de la LE/L2. En este caso, los estudiantes recurrieron con frecuencia a palabras cuyo significado general permite su empleo en lugar de otras que tienen significados más específicos. En el primer año esta categoría representó un 14% de las producciones idiosincrásicas relativas al léxico; en el segundo año, un 8% (Gráfico 22).

Gráfico 22

Adición reiterada de palabras genéricas en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Es cierto que la entrevista se realizó de manera informal –con la finalidad de que cada estudiante se sintiera cómodo para expresarse en sus respuestas– y que dicha informalidad resulta en un discurso menos cuidado. De todas formas, el uso de palabras que “sirven para cualquier contexto” (Jiménez, 2015, p. 2), o “para todos los usos” (Ansó Ros, 2016, p. 6), más recurrente en el primer año podría explicarse por su escasez de vocabulario; especialmente en función de que estos estudiantes estaban viviendo en Argentina hacía menos tiempo que los de segundo año. De cualquier modo, la adición de palabras genéricas también reflejó cierta limitación de vocabulario de la LE/L2 en los estudiantes de segundo año. En este sentido, el hecho de alcanzar el objetivo comunicativo, independientemente de la variedad léxica, podría corroborar el uso de generalizaciones léxicas aun en el segundo año de inmersión.

En cuanto al marco etiológico, el uso de generalizaciones de la LE/L2 en las producciones orales de los estudiantes no se sitúa en ninguno de los marcos de **interferencia inter** o **intra**lingüística, sino que se tratan de ocurrencias provenientes de la escasez o limitación léxica de los estudiantes en la lengua objeto de aprendizaje. En el Cuadro 20 se ilustran las palabras genéricas más recurrentes en las producciones orales de los estudiantes de ambos grupos.

Cuadro 20

Adición reiterada de palabras genéricas en la producción oral

Primer año
- ...es una cosa que dificulta [...] la parte de los verbos [...] lo que más me gusta es la simplicidad, las cosas sencillas que los argentinos tienen... Y una parte que no me gusta mucho es... (Entrevista, estudiante 1)
- ...la posibilidad de hacer una carrera de calidad [...] la llegada fue muy difícil porque... no sabíamos muchas cosas sobre la ciudad [...] la comunicación era... complicada, no teníamos seguridad para hacer las cosas de manera más tranquila [...] la ciudad es muy hermosa, llena de coisa (sic)... cosas nuevas para conocer (Entrevista, estudiante 2)
- ...para hacer preguntas y... hacer las frases [...] para hacer la prueba de... [...] hacer nuevamente (sic) y aprobé por (sic) la segunda vez (Entrevista, estudiante 6)
- ...hago mis cosas por la mañana como limpiar mi casa o algo así [...] las personas que son más afectivas, que demuestran un sentimiento (sic) o algo así [...] me gusta más la cultura para las fiestas y cosas así de los brasileros (sic) [...] Yo creo que esto fue una cosa importante para

desarrollarme [...] Como cumbia es **una cosa** que no me gusta, entonces... (Entrevista, estudiante 7)

- ...la lengua y **todo más** [...] algunas personas son muy buenas... y nos incentivan a continuar a hacer **las cosas** que estamos haciendo y **todo más** [...] cambios brusco (sic) que hay en la economía y **todo más**, entonces, una hora estoy pagando **una cosa** de alquiler, otra hora es **otra cosa**... [...] estudiando y haciendo **las cosas** de casa [...] con mis amigos y **todo más** [...] enseñó **alguna cosa**, pero no logré aprender **muchas cosas** (Entrevista, estudiante 9)

Segundo año

- ...por **el tema** de ser gratuita [...] no sé decirte si hubo o no mejoría por **el tema** de... de (sic) haber eh... (sic) hecho este curso. [...] si va (sic) a una... a una inmobiliaria, no podés alquilar si no podés hablar bien **la cosa** [...] cuando está en la cultura [...] es **una cosa** como una condición para que puedas vivir en ese lugar [...] me pasaron resúmenes, **cosas así** más puntuales de qué era necesario estudiar (Entrevista, estudiante 19)

- ...sin exámenes de ingreso y... y (sic) estas **cosas** que dificultan.[...] me daba vergüenza [...] pedir las **cosas** cuando salía a comer [...] en portugués, algunas **cosas**, no sé, capaz porque estoy acostumbrada por ser mi lengua, es tan fácil hacer una conjugación [...] Entonces tengo todo el día para estudiar y... hacer mis **cosas**.(Entrevista, estudiante 20)

- ...para seguir con la carrera y **todo eso**.[...] La verdad que no tuve mucha dificultad con **mucha cosa**.[...] De hecho me gusta **mucha cosa**... no hay **muchas cosas** que no me gusta (sic)[...] a mí me gustó mucho la gente y **todo eso** (Entrevista, estudiante 21)

- ...no tenía **las cosas** que comía yo en Brasil [...] hay... determinadas palabras que yo no sé qué es (sic), de alimento, **esas cosas**... [...] y **lugar** también fue difícil encontrar... me costó encontrar **un lugar** que sea (sic) bueno... pero ahora sí ya tengo **un lugar** un poco mejor (Entrevista, estudiante 30)

- ...buscaba una **buena** universidad acá en Argentina, con **buen** concepto [...] y que más me resultó... costoso, fue el **tema** de las conjugaciones [...] en lo que es el **tema** del... del (sic) aprendizaje... en el **tema** del aprendizaje de la lengua, del castellano [...] practicar eh... las... (sic) algunas **cosas** que había estudiado en el libro [...] porque siempre estoy con los chicos de mi casa y estamos haciendo alguna **cosa** (Entrevista, estudiante 31)

- ...trabajo y estudio, y... **hago** deporte (sic) [...] relajá (sic) un poco de (sic) la mente, ¿no?, **haciendo** deporte (sic) [...] tenía (sic) que **hacé** (sic), ante (sic), un... un (sic) examen de ingreso [...] la UNR, adonde (sic) vine **hacer** la... eh... (sic) la carrera (Entrevista, estudiante 32)

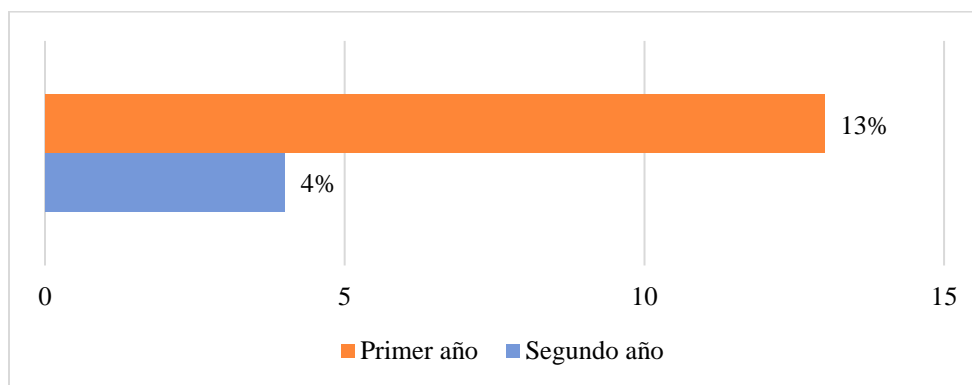
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.1.4 Adición de vocablos o expresiones de la LM

También en el ámbito de las producciones idiosincrásicas referentes al léxico, se constató la adición de vocablos o expresiones de la LM en la interlengua oral de los estudiantes de los dos grupos: un 13% en el primer año y un 4% en el segundo (Gráfico 23).

Gráfico 23

Adición de vocablos o expresiones de la LM en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

La recurrencia que presentó el primer año al empleo de vocablos o expresiones de su LM estuvo muy cerca de la recurrencia con que empleó palabras genéricas de la LE/L2 (sección 7.1.1.3), denotando cierta escasez de vocabulario en dicha lengua. Por otra parte, la adición de vocablos o expresiones de la LM que aún se ve en las producciones de segundo año, aunque con menor recurrencia, puede fundamentarse en el aprovechamiento de elementos similares entre su LM y la LE/L2 que hacen estos estudiantes.

Con todo, este tipo de aprovechamiento, muy común entre lenguas con alto grado de similitudes, como es el caso del español y el portugués, resultó en divergencias de forma y de pronunciación del léxico en las producciones orales de los estudiantes de ambos grupos. Asimismo, este tipo de ocurrencia podría tender a la fosilización, especialmente porque no impide que se alcance el objetivo comunicativo. En este sentido, se podría explicar la presencia de vocablos o expresiones de la LM en las producciones orales de los estudiantes que ya se encuentran en el segundo año de inmersión en Argentina.

Referente a su etiología, esta ocurrencia deriva, según se anticipa en el título de esta sección, de la **interferencia interlingüística**. En el Cuadro 21 se ejemplifican vocablos y expresiones de la LM identificados en las producciones orales en LE/L2 de los estudiantes.

Cuadro 21

Adición de vocablos o expresiones de la LM en la producción oral

Primer año
- ... alguns profesores que [...] charlo con alguns amigos [...] el curso ensina [...] eso ayuda muito (Entrevista, estudiante 1)
- ...hay muchas similaridades (Entrevista, estudiante 2)
- ...solamente brasileños, nenhum argentino (Entrevista, estudiante 6)
- ...voy a facul cuando tengo clase [...] estudio hasta las cuatro, cinco de la mañana, então ... [...] antes de vir para acá (Entrevista, estudiante 7)
- ...la facilidad del ingreso en la... en la (sic) facul [...] a través del aplicativo de celular [...] un método muy distinto onde uno tiene que... [...] como no tengo carro ... (Entrevista, estudiante 10)
- ...en Brasil, como nosotros sabemos, é (sic) muy difícil el ingreso de la (sic) de las faculdades públicas, porque posee un vestibular que también es muy... [...] me gusta muito el clima... hay muitas plazas lindas... acho relindo [...] con organización tudo fluye. [...] Agora estoy intentando estudiar (Entrevista, estudiante 12)
- ...me gusta muito (Entrevista, estudiante 17)
- Los dos... son lo mesmo (Entrevista, estudiante 18)
Segundo año
- me gustó muchísimo el ensino [sustantivo] y... [...] me acordo como a las once de la mañana (Entrevista, estudiante 21)
- Não cursé nada de español (Entrevista, estudiante 27)
- ... tudo es nuevo acá [...] Eses son brasileños. (Entrevista, estudiante 30)
- ...o me junto con uns amigos... (Entrevista, estudiante 32)
- ... assim que eso [...] doce mil luca, assim que... no me alcanza [...] ..sería bom inter... (sic) interactué (sic) con la gente [...] apenas va pasando los... los mese (sic) y los ano [...] hice un curso intensivo para Trabajo y Tiempo Libre y uno para Ser Humano y su Meio (Entrevista, estudiante 33)

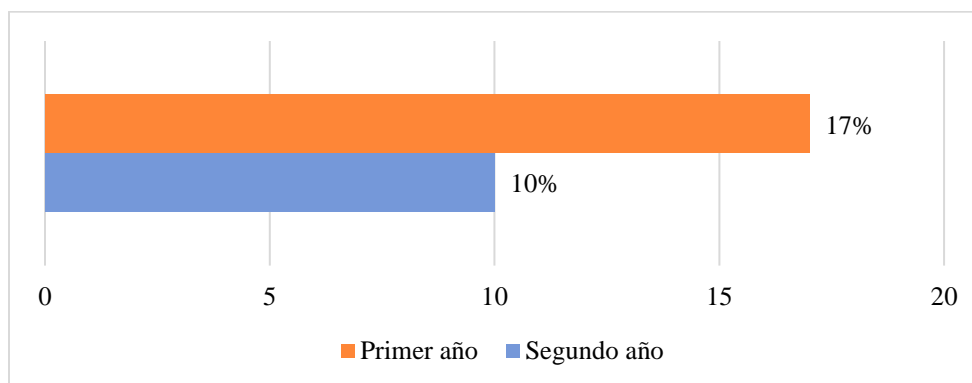
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.2 Gramática

Además del léxico, las producciones orales de los estudiantes brasileños relevaron también producciones idiosincrásicas en el campo de la gramática. Este tipo de ocurrencia ocupó el segundo lugar entre las categorías lingüísticas que más reflejaron producciones idiosincrásicas en la interlengua oral de los estudiantes. A pesar de ello, su incidencia, tanto en el primero como en el segundo año, fue mucho menor en comparación con el léxico. Del total de producciones idiosincrásicas identificadas en la interlengua oral de cada grupo, en el primer año un 17% corresponde a la gramática; en el segundo año, un 10% (Gráfico 24).

Gráfico 24

Producciones idiosincrásicas en la categoría 'gramática' en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el análisis de la escritura, para sistematizar el análisis de la oralidad, las producciones idiosincrásicas más recurrentes relativas a la gramática fueron clasificadas en: *preposición* y *verbos*. Dicha clasificación, a diferencia de la presentada en el análisis de las producciones escritas, se plantea con una categoría menos: la de *concordancia de plural*. Se optó por no considerarla en función de que la oralidad, en especial la informal, es una modalidad de discurso comúnmente marcada por la ausencia de este tipo de concordancia, incluso entre nativos de la lengua española, por ende, no sería un indicativo de producción idiosincrásica propia de la interlengua de los estudiantes brasileños en el marco oral. Al contrario, podría ser considerada una estrategia de acercamiento, por parte de estos estudiantes, a la forma de hablar de los

argentinos en contextos informales. Dicho esto, a continuación se describen las producciones idiosincrásicas con mayor presencia en la oralidad en LE/L2 de los universitarios brasileños.

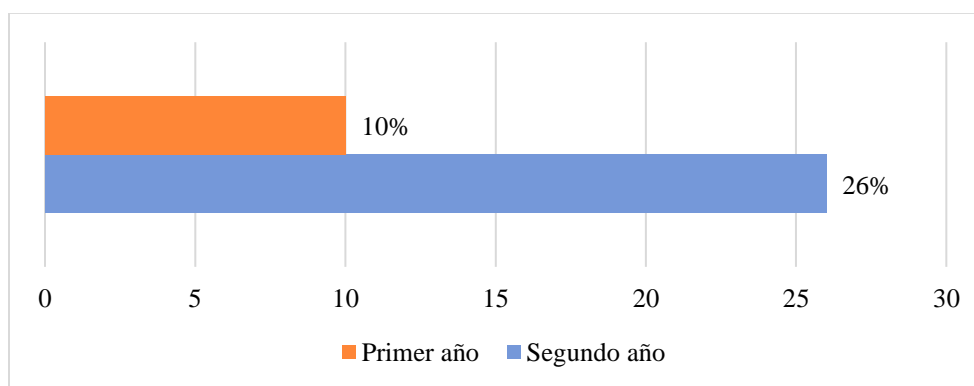
Preposición

7.1.2.1 Elección divergente de preposición

Las producciones idiosincrásicas correspondientes a las preposiciones, así como se evidenció en la escritura, se da también en las producciones orales de los estudiantes. Al igual que en las producciones escritas, se observó que la prevalencia de producciones idiosincrásicas preposicionales se mostró en algunos momentos más evidente en el primer año y en otros en el segundo, manifestando cierta permeabilidad en la interlengua de estos estudiantes en cuanto a las preposiciones. Así como en las producciones escritas, la elección divergente de preposición estuvo más presente en las producciones orales del segundo año, grupo cuyos estudiantes también se explayaron más en la oralidad en comparación con los del primer año. Del total de producciones idiosincrásicas gramaticales en la oralidad, en el segundo año un 26% correspondió a la elección divergente de preposición; en el primer año, un 10% (Gráfico 25).

Gráfico 25

Elección divergente de preposición en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

De todos modos, también como se observó en las producciones escritas, este tipo de ocurrencia mostró mayor **interferencia intralingüística** en la oralidad del primer año, mientras

que en el segundo año se dio mayormente por interferencia de la LM de los estudiantes – **interferencia interlingüística**. En este sentido, de los 26% correspondientes al segundo año, un 20% se sitúa en el marco **interlingüístico** (y un 6% en el intralingüístico). En cambio, de los 10% del primer año, un 9% es de naturaleza **intralingüística** (y un 1% se sitúa en el marco interlingüístico). Se desprende de estos resultados una apropiación en proceso de la LE/L2 en ambos grupos en cuanto a las preposiciones. Asimismo, la predominancia de la **interferencia intralingüística** en el primer año manifiesta su intención y esfuerzo de expresarse en la LE/L2 a la vez que se asocia al menor tiempo de contacto con la lengua que tuvieron estos estudiantes al momento de la toma de las producciones escritas. Por su parte, la preeminencia de la **interferencia interlingüística** en las ocurrencias del segundo año señala una posible tendencia a fosilización de estos elementos lingüísticos.

En un análisis comparativo entre las producciones escritas y orales dentro de cada grupo –y no entre los dos grupos– se observó que en el segundo año este tipo de divergencia se reveló más recurrente en sus producciones orales que en las escritas (26% y 23% respectivamente), resultado este que apuntaría a cierta variabilidad en la interlengua de estos estudiantes. Tal variabilidad, por su parte, se debería a formas menos cuidadas de la lengua que la habilidad oral permite por su misma naturaleza que da lugar a la informalidad en una entrevista individual.

Ya en el primer año, este tipo de divergencia se reveló más en las producciones escritas que en las orales (17% y 10% respectivamente). En este caso se considera la brevedad de las producciones orales de este grupo plasmada en respuestas cortas. Esto, a su vez, se puede explicar por la instantaneidad inherente a la expresión oral y que produce cierta inseguridad al aprendiente. En efecto, inicialmente la mayoría de los estudiantes de primer año se mostró insegura de hablar en español cuando se le solicitaba participar de la entrevista oral.

Los ejemplos de elección divergente de preposición en las producciones orales de los estudiantes se compilan en el Cuadro 22.

Cuadro 22

Elección divergente de preposición en la producción oral

Primer año
Elección divergente de preposición - interferencia intralingüística:

- ...estoy en fiesta, ***con** juntada con mis amigos... (Entrevista, estudiante 9)
- ...muy difícil el ingreso [de los estudiantes] ***de** las facultades (sic) públicas porque... (Entrevista, estudiante 12)
- ...estudiar medicina en Argentina, ***de** principio fue [...] el respecto (sic) que todos ellos tienen ***con** los... animales [...] voy ***a** gimnasio... (Entrevista, estudiante 17)

Segundo año

Elección divergente de preposición - interferencia interlingüística:

- ...salimos ahí... ***en** los bares [...] a veces vamos ***en** los shoppings [...] pero cuando llego ***en** mi casa... (Entrevista, estudiante 19)
- Yo salía ***en** la calle con un... (Entrevista, estudiante 20)
- ***A** principio, eh... bueno, son muchos factores [...] ***A** principio lo que me costó más fue... (Entrevista, estudiante 21)
- ...***a** principio la comida... [...] resultó difícil, ***a** principio... la convivencia también... me pareció un poco difícil ***a** principio [...] **Para** mí me cuesta a vece (sic)... **para** mí me cuesta un poco más (Entrevista, estudiante 30)

Elección divergente de preposición - interferencia intralingüística:

- Yo llegué ***en** fines de 2017 –dos mil diecisiete (Entrevista, estudiante 19)
- ...yendo ***a** parque... (Entrevista, estudiante 27)
- ...tenemo (sic) un montón de cosa (sic) que acá no hay, así que... extrañamo (sic) mucho eso ***en** Brasil. (Entrevista, estudiante 28)
- Tuve un poco de dificultad **de**... (sic) bueno, **de**... (sic) ***del** costumbre de acá (Entrevista, estudiante 30)
- Lo que más extraño (sic) ***en** Brasil... (Entrevista, estudiante 32)

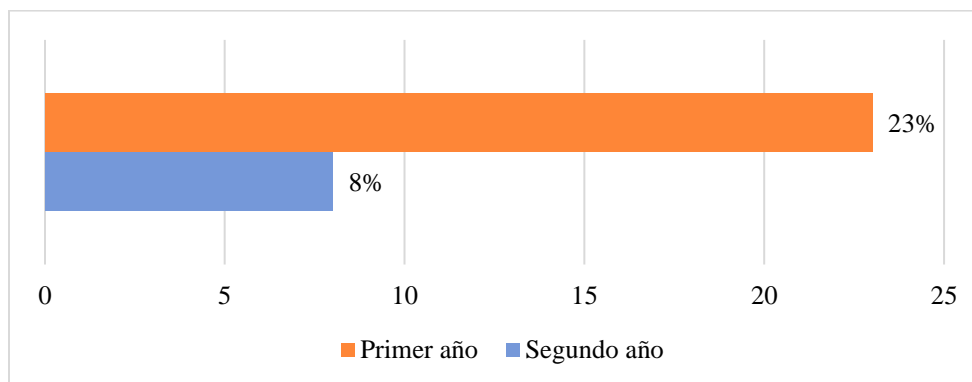
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.2.2 Adición innecesaria de preposición

Las producciones orales también relevaron divergencias en el marco gramatical en cuanto a la adición innecesaria de preposición. En este sentido, en el primer año, del total de producciones idiosincrásicas de orden gramatical, un 23% correspondió a la adición de preposición cuando no se requería su uso; a la vez, en el segundo año dicha ocurrencia constituyó un 8% (Gráfico 26).

Gráfico 26

Adición innecesaria de preposición en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Si bien hubo algunos casos aislados en que la **interferencia intralingüística** se mostró la causa de adición innecesaria de preposición en la interlengua oral de los estudiantes (indicativo de una apropiación en proceso de las formas de la LE/L2), este tipo de ocurrencia se debió, mayormente, a la **interferencia interlingüística**, plasmada por la transferencia negativa de formas de la LM a la LE/L2. Se advierte, en este caso, que esta transferencia se dio tanto en formas aceptadas por la norma de la LM como en formas que, pese a no constituir dicha norma, son habituales en la oralidad informal de los brasileños¹³.

La frecuencia mayor en el primer año podría explicarse por el menor tiempo de inmersión en Argentina que tienen estos estudiantes y, consecuentemente, menos tiempo de contacto con la lengua española. En el Cuadro 23 se ilustran ejemplos al respecto.

Cuadro 23

Adición innecesaria de preposición en la producción oral

Primer año
Adición innecesaria de preposición - por interferencia interlingüística: - ...es una cosa que dificulta en la comunicación (Entrevista, estudiante 1)

¹³ Por ejemplo, es habitual en la comunicación informal y cotidiana de los brasileños las formas: *nos finais de semana* en lugar de *aos finais de semana*; *nos sábados* en lugar de *aos sábados*.

- **En** los días hábiles yo... [...] estudio **en** casa por la mañana y curso **en** la facultad por la tarde [...] y **en** los fines de semana... (Entrevista, estudiante 3)
- ...voy a la iglesia **en** el finde (sic) (Entrevista, estudiante 6)
- **en** los findes (sic), às (sic) veces salgo con mis amigos (Entrevista, estudiante 7)
- [...] **en** el fin de semana generalmente yo estoy (Entrevista, estudiante 9)
- Entonces, **en** los días hábiles yo intento estudiar lo máximo [...] **en** los fines [de semana]... participo de un grupo de oración **en** los sábados (Entrevista, estudiante 12)
- ...**En** los días hábiles [...] y... **en** los fin (sic) de semana... [...] **a** respecto de la lengua (Entrevista, estudiante 17)

Adición innecesaria de preposición - por interferencia intralingüística:

- ...reprobé oral y escrita [...] y aprobé **por** la segunda vez. (Entrevista, estudiante 6)
- ...si estoy con algunos amigos y tiene (sic) más de un argentino y están hablando **con** entre (sic) ellos... (Entrevista, estudiante 7)
- ...y se va **a** cambiando... (Entrevista, estudiante 9)

Segundo año

Adición innecesaria de preposición - por interferencia interlingüística:

- ...no es un punto tan positivo, eh... (sic) es **a** respecto eh... (sic) de la personalidad de las personas. (Entrevista, estudiante 31)
- ...disfrutan más **de** la vida [...] lo que hice fue un cursillo **de** intensivo (Entrevista, estudiante 32)

Adición innecesaria de preposición - por interferencia intralingüística:

- ...**a** nosotros (sic) tenemos (sic) un montón de cosa (sic) que acá no hay (Entrevista, estudiante 28)
- ...tiempo para... relajá (sic) un poco **de** la mente (Entrevista, estudiante 32)
- ...siempre tenía las ganas de... de (sic) **a** conocer otro país (Entrevista, estudiante 30)

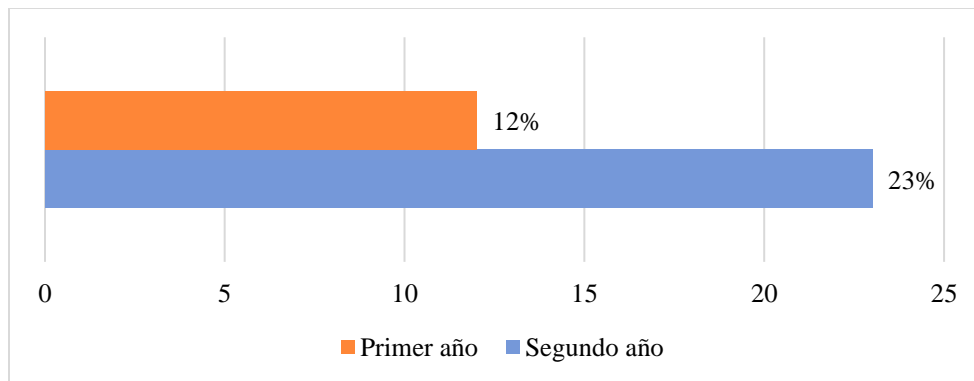
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.2.3 Omisión de preposición

Mientras que la adición innecesaria de preposición se hizo notoria en las producciones orales de los estudiantes del primer año, en el grupo del segundo sobresalió la omisión de preposición donde requería su uso. En este sentido, en el primer año este tipo de omisión correspondió a un 12% de las divergencias identificadas en el campo de la gramática; a su vez, en el segundo año esta ocurrencia representó un 23% (Gráfico 27).

Gráfico 27

Omisión de preposición en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Se puede atribuir la mayor presencia de omisión de preposición en el grupo de segundo año a las muestras mayores de lengua oral que proporcionaron estos estudiantes al expresarse más en la entrevista oral. Asimismo, este resultado corrobora lo señalado en la sección 7.1.2.1 respecto a la oscilación que presentaron los dos grupos en cuanto a la mayor o menor ocurrencia de producciones idiosincrásicas preposicionales. Por su parte, dicha oscilación revela cierta permeabilidad en la interlengua de estos estudiantes que, a la vez, se encuentran en proceso de apropiación de la LE/L2.

En cuanto a la menor ocurrencia de omisión de preposición en el primer año, además de que sus muestras de lengua fueron más acotadas, no sería indicativo de una mayor apropiación de la LE/L2 por parte de estos estudiantes, hecho que se constata en otras categorías de la lengua meta presentadas en esta tesis, cuya presencia de producciones idiosincrásicas en la interlengua fue más recurrente en el primer año. De allí, la menor ocurrencia de la omisión de preposición en

la oralidad del primer año estaría relacionada, más bien, a cierta permeabilidad en su interlengua, especialmente en cuanto a las preposiciones, categoría que se mostró bastante permeable en ambos grupos de estudiantes.

De todos modos, el análisis etiológico relativo a la omisión de preposición en las producciones orales de los dos grupos señaló importante interferencia de la LM (**interferencia interlingüística**), ya que se omitieron preposiciones en regímenes verbales y locuciones prepositivas cuyas mismas formas en portugués no requieren su empleo. Los resultados relativos a la omisión de preposición, al igual que en la elección divergente de preposición (sección 7.1.2.1), señalarían una posible tendencia a fosilización en cuanto al uso de preposiciones en la LE/L2 por parte de los estudiantes brasileños. En el Cuadro 24 se ilustran estas ocurrencias.

Cuadro 24

Omisión de preposición en la producción oral

Primer año
- ... <i>eso ayuda muito (sic) *[\phi] los extranjeros (sic)</i> (Entrevista, estudiante 1)
- ... <i>yo no iba *[\phi] quedar allá e iba *[\phi] deixar (sic), dejar ella acá</i> (Entrevista, estudiante 9)
- ... <i>la oportunidad (sic) de venir *[\phi] estudiar acá</i> (Entrevista, estudiante 12)
- ... <i>cuando iba *[\phi] escuchar alguna charla [...] yo fui *[\phi] hacer [...] fui *[\phi] conocer...</i> (Entrevista, estudiante 17)
Segundo año
- ... <i>puedo visitar *[\phi] mi... mis mis (sic) papás</i> (Entrevista, estudiante 19)
- ... <i>la costumbre de corregir *[\phi] los demás cuando hablan, cuando se equivocan [...] o a veces en un bar tomando vino o jugando *[\phi]... ¿ajedrez?</i> (Entrevista, estudiante 20)
- ... <i>iba *[\phi] aprender otro idioma...</i> (Entrevista, estudiante 21)
- ... <i>algunos factores me motivaron a venir *[\phi] estudiar en Argentina</i> (Entrevista, estudiante 31)
- ... <i>tuve dificultad *[\phi] cuanto al idioma... *[\phi] cuanto a la forma de hablar [...] yo tuve mucha dificultad *[\phi] cuanto a es... (sic) *[\phi] cuanto a eso [...] Después, *[\phi] cuanto a la cultura...</i> (Entrevista, estudiante 32)

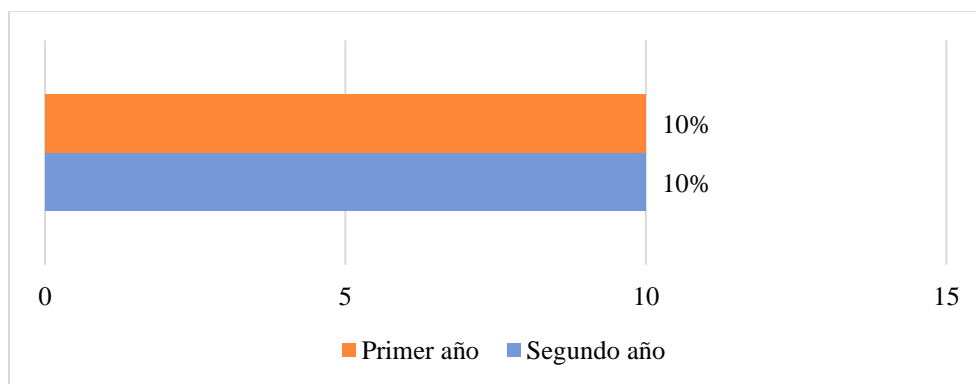
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.2.4 Forma divergente: contracción de preposición

También en el ámbito de las **interferencias interlingüísticas** se identificó en las producciones orales la contracción de preposición en las formas de la LM de los estudiantes. En correspondencia con lo explicado respecto a esta misma ocurrencia en las producciones escritas (sección 6.1.3.4), en la lengua portuguesa, este tipo de contracción resulta de la unión de una preposición con otro término –artículo o pronombre– a la vez que dicha preposición sufre reducción y modificación en su estructura. De allí, la preposición ‘*na*’, en portugués, sería el resultado de la contracción de ‘*em*’ (preposición) + ‘*a*’ (artículo definido), cuyo correspondiente en español es ‘*en la*’. Cuantitativamente, este tipo de ocurrencia se mostró equilibrado en la interlengua oral de ambos grupos: del total de producciones idiosincrásicas en la categoría gramatical, la contracción de preposición en las formas de la LM correspondió a un 10% tanto en el primer año como en el segundo (Gráfico 28). En todo caso, como se ha reiterado en esta tesis, los estudiantes de segundo año se extendieron más en sus producciones orales y, asimismo, se observó que no todos los estudiantes de este grupo presentaron esta divergencia. En este sentido, cabe retomar los resultados de las producciones escritas, en las cuales no hubo este tipo de ocurrencia en el grupo del segundo año, solo en el primero y, aún así, con menor presencia (4%).

Gráfico 28

Forma divergente: contracción de preposición en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, dos determinantes deben ser considerados: (a) la oralidad, en función de su instantaneidad, generalmente no da tiempo para pensar qué y cómo se va a hablar;

además, es susceptible a interferencias emocionales del hablante, como nerviosismo o ansiedad; (b) la escritura, en cambio, posibilita tiempo no solo para pensar respecto a lo que se pretende expresar, sino también para repasar lo escrito y, aun, hacer correcciones si es necesario.

Esto podría explicar la mayor presencia de contracción de preposición en las formas de la LM en las producciones orales que en las escritas de los estudiantes. Además, la ocurrencia en la interlengua oral del segundo año (10%) frente a la ocurrencia 0 (cero) en la interlengua escrita de este mismo grupo señala que estos estudiantes pueden haber aprendido las estructuras preposicionales de la LE/L2; sin embargo, presentan desempeño diferente en cada una de las habilidades (oral y escrita). Dicho desempeño estaría relacionado a los determinantes mencionados anteriormente relativos a la oralidad y a la escritura.

Lo mismo se puede interpretar del primer año, cuyas producciones orales presentaron mayor ocurrencia de contracción de preposición en las formas de la LM (10%) en comparación con esta misma divergencia en sus producciones escritas (4%). Asimismo, este resultado advierte que el mayor número de esta divergencia en las producciones orales que en las escritas del primer año no es determinante de que estos estudiantes no conocen las estructuras preposicionales de la LE/L2. En este sentido, los determinantes (a) y (b) presentados previamente en esta sección contribuyen para explicar también los resultados relativos al primer año. En el Cuadro 25 se presentan ejemplos de contracción de preposición en las formas de la LM en la interlengua oral de los estudiantes.

Cuadro 25

Forma divergente: contracción de preposición en la producción oral

Primer año
- ... <i>*às</i> vezes (sic) [...] <i>*na</i> mayor parte del tiempo (Entrevista, estudiante 1)
- ... <i>*às</i> veces [...] me gusta más la cultura para las fiestas y cosas así de los <i>brasileros</i> (sic) <i>*do</i> que de los <i>argentinos</i> (Entrevista, estudiante 7)
- ...esperar año que viene <i>*pra</i> empezar de nuevo (Entrevista, estudiante 9)
- El idioma es un poco distinto <i>*do</i> que imaginé (Entrevista, estudiante 12)
Segundo año
- ...fue un (sic) <i>*dos</i> motivos que me... (Entrevista, estudiante 30)

- ...veo mucho más la gente aprovechar (sic), eh... para viajar... para... para (sic) conocer otros lados, *do que allá (en Brasil) [...] viven más, disfrutan más de (sic) la vida *do que trabajan [...] ...la forma, *às vece (sic), de tratar [...] *às vece (sic) salgo a comé (sic) a la noche, eh... *às vece (sic) voy al cine... (Entrevista, estudiante 32)

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

Verbos

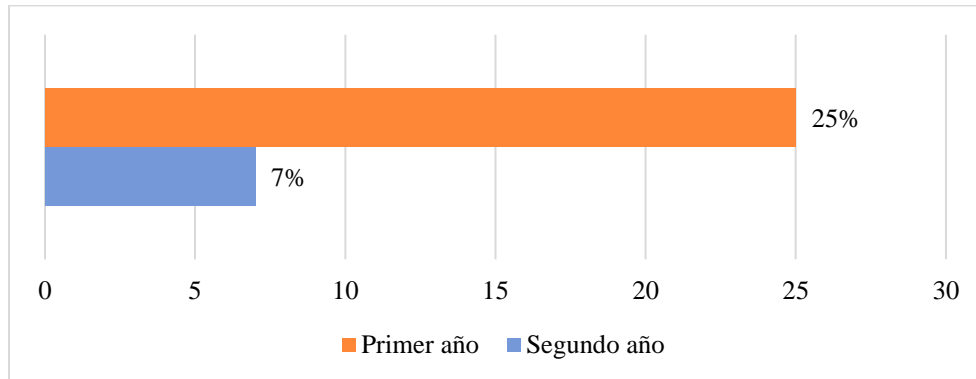
7.1.2.5 Forma divergente en la flexión verbal

En lo referente a verbos, en las producciones orales se identificaron divergencias de tres tipos en las construcciones verbales de los estudiantes en la LE/L2, ocasionadas por: **interferencia interlingüística**, **interferencia intralingüística** y construcciones marcadas por estos **dos tipos de interferencias combinadas**. En el marco interlingüístico, las divergencias se dieron en el empleo de desinencias verbales de la LM en verbos de la LE/L2. En el intralingüístico, los estudiantes presentaron divergencias en cuanto a las formas de la propia LE/L2 en las flexiones verbales. Dichas divergencias se refieren a modos y tiempos verbales, a personas gramaticales y a irregularidad del verbo. En la interferencia combinada, las construcciones verbales presentaron una conjunción de las formas de la LE/L2 y de la LM de los estudiantes, resultando en construcciones extrañas que no podrían pertenecer a ninguna de las dos lenguas, sino a un sistema propio (Tarone, 1983), el de la interlengua de los estudiantes.

Estas ocurrencias se mostraron en los dos grupos de estudiantes, y al igual que en las producciones escritas, también en las producciones orales las divergencias en las flexiones de verbos se mostraron más reiteradas en el primer año. En este grupo, del total relativo a las divergencias gramaticales, un 25% correspondió a forma divergente en la flexión verbal, mientras que en el segundo año esta misma ocurrencia apuntó a un 7% (Gráfico 29).

Gráfico 29

Forma divergente en la flexión verbal en la producción oral (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con lo argumentado respecto a las producciones escritas, aquí también la predominancia mayor de divergencias verbales en el primer año estaría relacionada al menor tiempo de residencia en Argentina que tuvieron estos estudiantes y, por ende, menor tiempo de contacto con la lengua. Asimismo, la instantaneidad y la mayor exposición del hablante que requiere el contexto de oralidad estarían asociadas al número ligeramente mayor de ocurrencias en las producciones orales de los dos grupos en comparación con sus producciones escritas. En el Cuadro 26 se ejemplifican estas ocurrencias.

Cuadro 26

Forma divergente en la flexión verbal en la producción oral

Primer año
Forma divergente en la flexión verbal - interferencia interlingüística:
- ...cuando llegué acá en Rosario eh... (sic) empecei ... [...] reprobé oral y escrita y... tuviera (sic), tive , no sé, no sé como se dice... (Entrevista, estudiante 6)
- ...es la parte más difícil de viver (sic) acá. (Entrevista, estudiante 7)
- ...primero surgiu una... la oportunidad (sic) de venir... (Entrevista, estudiante 12)
- ...pero no cursei y ahora estoy cursando [...] Yo cursei depos (sic) [...] haço ejercicios (sic) [...] no haço más nada (sic) (Entrevista, estudiante 18)
Forma divergente en la flexión verbal - interferencia intralingüística:

- ...yo no **hizo** curso de apoyo (Entrevista, estudiante 2)
- ...porque el tema del proceso selectivo en Brasil **se** (sic) muy complejo [...] ello (sic), no sé, **estuviera** (sic) acá hace un mes, pero vive en Brasil todavía... [...] reprobé oral y escrita y... **tuviera**, tive (sic), no sé, no sé como se dice... (Entrevista, estudiante 6)
- ...si estoy con algunos amigos y tiene (sic) más de un argentino... **me queda** un poco perdida, pero no tengo tanta dificultad en la lengua. (Entrevista, estudiante 7)
- ...porque (ella) se quedó libre acá, entonces (ella) no **hice** (sic) muchos amigos argentinos, no escucha mucho el español. (Entrevista, estudiante 9)
- ...yo **vení**... estoy acá hace siete meses (Entrevista, estudiante 12)

Forma divergente en la flexión verbal – interferencia combinada inter e intralingüística:

- Solo cuando **saigo** (verbo salir), pero en mi casa es todo... portugués. (Entrevista, estudiante 17)
- No, no **estudé** ningún curso. (Entrevista, estudiante 18)

Segundo año

Forma divergente en la flexión verbal - interferencia interlingüística:

- ...**diz** (verbo 'decir', en Presente, tercera persona) (Entrevista, estudiante 32)
- ...eso **foi**... yo llegué acá... (Entrevista, estudiante 33)

Forma divergente en la flexión verbal - interferencia intralingüística:

- ...costó encontrar un lugar que **sea** bueno, porque... [...] sino que [ø] la maestra ahí le...le (sic) gustaba que yo **hablaba** para (sic) ella también, para entrenar (Entrevista, estudiante 30)
- ...creo que... sería la respuesta que... que (sic) **dice** (yo) en la pregunta pasada. (Entrevista, estudiante 32)

Forma divergente en la flexión verbal – interferencia combinada inter e intralingüística:

- ...lo que ellos **dicieron** (sic) fue exactamente lo que me tomaron (Entrevista, estudiante 19)
- ...un día que no trabaja, un día que no estudia y... va a la iglesia, **estea** con amigos... (Entrevista, estudiante 32)

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

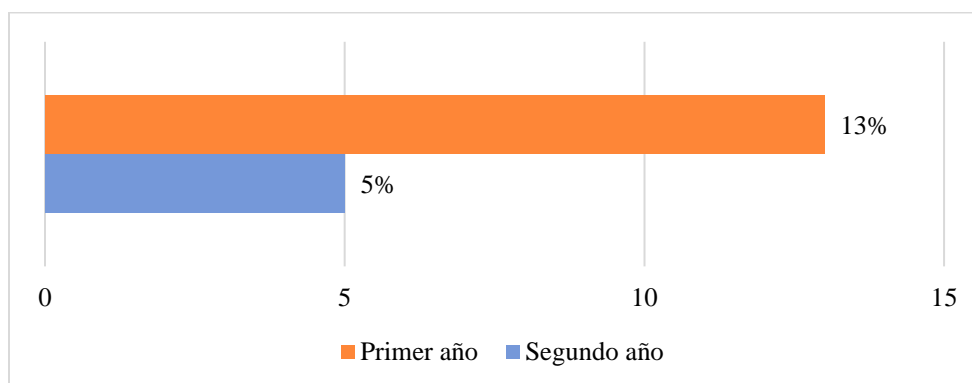
7.1.3 Fonética

Por la naturaleza de las modalidades discursivas oral y escrita, no corresponde el análisis de la categoría ‘ortografía’ en la interlengua oral de los estudiantes. En cambio, sus producciones orales implicaron prestar atención a la pronunciación, tratada, por ende, en la categoría ‘fonética’.

Del total de producciones idiosincrásicas en el marco de la oralidad, en el primer año un 13% correspondió a la fonética, mientras que en el segundo año las divergencias relativas a esta categoría reflejaron un 5% (Gráfico 30).

Gráfico 30

Producciones idiosincrásicas en la categoría ‘fonética’ (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

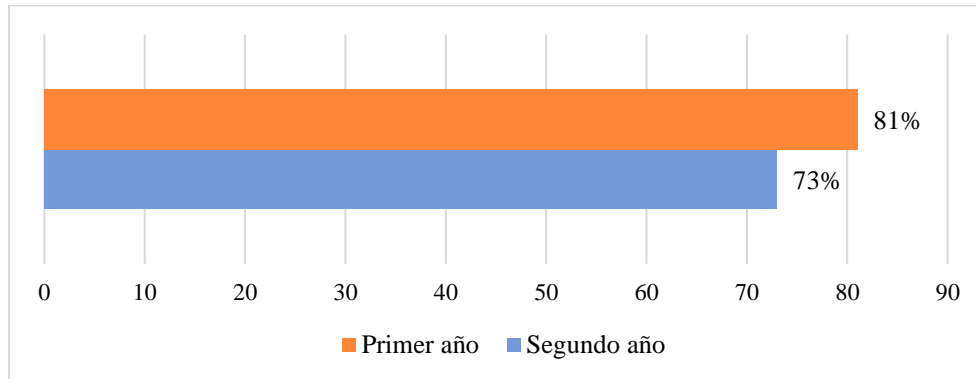
A continuación se describen las producciones idiosincrásicas que más se hicieron presentes en la pronunciación de los estudiantes.

7.1.3.1 Forma divergente en la pronunciación

Las divergencias de pronunciación que caracterizan la interlengua oral de los estudiantes brasileños fue la ocurrencia más destacada de la categoría fonética. En el primer año correspondió a un 81%; en el segundo, un 73% (Gráfico 31).

Gráfico 31

Forma divergente en la pronunciación (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de divergencia se dio únicamente por interferencia de la lengua portuguesa (**interferencia interlingüística**) y principalmente en vocablos que presentan pronunciación y grafía semejantes en portugués y español. La reiterada ocurrencia de estas pronunciaciones, incluso en el segundo año, puede representar cierta propensión a la fosilización en la interlengua de los estudiantes, especialmente porque no interfieren en el fin comunicativo y en la esencia del mensaje.

En el Cuadro 27 se muestran ejemplos de las interferencias de la lengua portuguesa en la pronunciación en español LE/L2 de los estudiantes. En dicho cuadro, las pronunciaciones marcadas por interferencias se presentan entre corchetes y su representación fonética se expresa en el Alfabeto Fonético Internacional (IPA¹⁴, 2020). Asimismo, para mayor claridad al respecto, se optó por indicar entre paréntesis, seguidamente al vocablo implicado en la interferencia, su forma escrita en español.

Cuadro 27

Forma divergente en la pronunciación de los estudiantes en la producción oral

Primer año
- ...el c[u]sto (<i>costo</i>) del cursado [...] me c[u]stó (<i>costó</i>) [...] es una facul[d]ad (<i>facultad</i>) [...] un poco de dificul[d]ad (<i>dificultad</i>) [...]..libre a[s]eso (<i>acceso</i>) [...] los e[s]tranjeros (<i>extranjeros</i>) [...] yo más e[s]traño (<i>extraño</i>) es mi familia [...] [ʃ]enofob[ʝ]a (<i>xeno'fobia</i>) [...]

¹⁴ Sigla en inglés de *International Phonetic Alphabet*.

la profe también es muy **did[át]ica** (*didáctica*) [...] às (*sic*) **ve[z]es** (*veces*) (Entrevista, estudiante 1)

- ...**e[s]presar** (*expresar*) mejor lo que pienso (Entrevista, estudiante 2)

- ...entender el **i[d3]ioma** (*idioma*) [...] de los **ar[3]en[tj]inos** (*argentinos*) [...] **[d3i]** (*de*) **u[tj]ili[z]ar** (*utilizar*) los espacios públicos [...] los **[d3]ías** (*días*) hábiles [...] **estu[d3]io** (*estudio*) en casa (Entrevista, estudiante 3)

- ...la **verda[de]** (*verdad*) [...] **e[s]traño** (*extraño*) (Entrevista, estudiante 6)

- Yo **e[s]traño** (*extraño*) (Entrevista, estudiante 7)

- “...de mi **prof[i]sión** (*profesión*) (Entrevista, estudiante 10)

- ...la **oportunidad[de]** (*oportunidad*) de [...] las **facul[d]ades** (*facultades*) públicas [...] es muy **conc[o]rrido** (*concurrido*) [...] también **e[s]traño** (*extraño*) un poco el calor [...] **[j]enofob[‘i]a** (*xeno‘fobia*) (Entrevista, estudiante 12)

- ...más **tran[kwi]lo** (*tranquilo*) [...] un poco **tran[kwi]lo** (*tranquilo*) [...] con **dificul[dade]** (*dificultad*) [...] alimentación **prop[r]ia** (*propia*), cultural de Pará. (Entrevista, estudiante 17)

- ...me **c[u]stó** (*costó*) un poco [...] me gusta en **Ar[3]en[tj]ina** (*Argentina*) (Entrevista, estudiante 18)

Segundo año

- La forma de **e[s]presarme** (*expresarme*) [...] como **e[s]presiones** (*expresiones*) para [...] me **e[s]traña** (*extraña*) [...] no sé si me **e[s]plico** (*explico*) (Entrevista, estudiante 19)

- La comida alemana... el **[j]ucru[te]** (*chucrut*) (Entrevista, estudiante 20)

- ...libre **a[s]eso** (*acceso*) [...] la **ob[r]igación** (*obligación*) [...] no hacen **[k]estión** (*cuestión*) (*sic*) de [...] **e[s]traña** (*extraña*) a su... a su gente [...] yo **e[s]traño** (*extraño*) mucho a mis amigos [...] **e[s]traño** (*extraño*) a mi familia, **e[s]traño** (*extraño*) a la comida [...] [...] haciendo **de[s]porte** (*deporte*) [...] una **facul[d]ad** (*facultad*) muy buena (Entrevista, estudiante 32)

- ...hago **de[s]porte** (*deporte*) [...] **[ũ]** (*un*)... **[j]oque** (*choque*) tremendo [...] no me alcanza la **gu[e]ta** (*guita*) (Entrevista, estudiante 33)

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

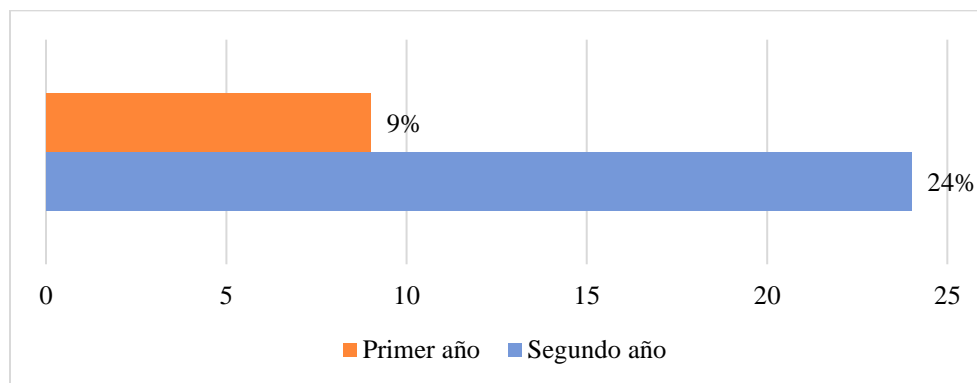
7.1.3.2 Adición de tartamudeos y/o pausas en el discurso

También en el campo de la fonética, los estudiantes presentaron tartamudeos y/o pausas en sus producciones orales. Tal como se dio en el ámbito del léxico, y más específicamente en lo referente a la adición de términos repetidos en posición inmediata (sección 7.1.1.2), los

tartamudeos y/o pausas apuntarían a ganar tiempo para la búsqueda de palabras en el léxico mental y ordenamiento de las estructuras de la LE/L2. En este sentido, lo que podría revelarse como una estrategia para sostener la comunicación, a la vez reflejaría cierta escasez léxica de los estudiantes en la lengua española, manifestada inclusive en el segundo año. Si bien este tipo de ocurrencia se hizo más presente en este grupo que en el de primer año –un 24% en el segundo año y un 9% en el primero– (Gráfico 32), ello no sería un indicativo de mayor apropiación de la LE/L2 por parte de los estudiantes del primer año, especialmente porque, como se ha reiterado en esta tesis, estos estudiantes fueron relativamente breves en sus producciones orales y, aún así, incurrieron en tartamudeos y/o pausas en su discurso.

Gráfico 32

Adición de tartamudeos y/o pausas en el discurso (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Etiológicamente, este tipo de producción idiosincrásica en la interlengua oral de los estudiantes podría derivar tanto de **interferencias interlingüísticas** como **intralingüísticas**, aunque estas derivaciones no se manifiesten explícitamente. Dicho de otro modo, los tartamudeos y/o pausas se deberían al procesamiento mental de los vocablos que estarían siendo verificados por el estudiante en su monitor (Krashen, 1977). En síntesis, concomitantemente a los tartamudeos y/o pausas, el estudiante estaría buscando, probando y/o comparando formas y pronunciaciones, sea de la LM, sea la LE/L2, con el propósito de alcanzar la convergencia en la lengua objeto de aprendizaje.

De todos modos, en el caso de lenguas próximas, como el español y el portugués, no siempre es fácil identificar si la derivación de este tipo de ocurrencia es de la LM o de la LE/L2,

en función de que dichas lenguas comparten entre ellas muchas formas y también pronunciaciones similares. En efecto, existen vocablos que comparten sus estructuras completas en estas dos lenguas y difieren únicamente en la pronunciación; también existen los que comparten solo sus estructuras iniciales. En este sentido, en los tartamudeos y/o pausas relevados en las producciones de los estudiantes, la pronunciación se corta justo luego de la estructura común del vocablo en ambas lenguas, dificultando identificar la etiología que causaría dicha ocurrencia. Por esta razón, en el Cuadro 28 se ilustran las ocurrencias tratadas en la presente sección, pero sin determinar la lengua de la cual procederían las interferencias.

Cuadro 28

Adición de tartamudeos y/o pausas en la producción oral

Primer año
- ...yo vi que era ma...malo para mí [...] yo viajaba mu... mucho en Brasil (Entrevista, estudiante 7)
- ...tuve una profesora que es (sic) uruga... uruguaya (Entrevista, estudiante 9)
- ...ni en Brasil ni en Argen... Argen... Argentina (Entrevista, estudiante 10)
- ...yo sal... sal... salgo para... (Entrevista, estudiante 12)
Segundo año
- ...muy po... eh... pocos (cupos) [...] hablar (sic) una charla con... con... con... como... como un argentino (Entrevista, estudiante 19)
- ...me costaba bastante también escu... escuchar [...] antes de ve... de venir (Entrevista, estudiante 28)
- ...un pueblo muy rico de cul... de cultura (Entrevista, estudiante 31)
- ...[ø] (sic) cuanto a es... [ø] (sic) cuanto a eso [...] por no sa... no, no saber bien el idioma (Entrevista, estudiante 32)
- ...sería bom (sic) inter... interactuá (sic) con la gente (Entrevista, estudiante 33)

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.1.4 Sintaxis

7.1.4.1 Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2

Por último, a continuación de las producciones idiosincrásicas de orden lexical, gramatical y fonético, se presenta la categoría relativa a las divergencias de naturaleza sintáctica, también factibles de ocurrir en el ámbito de la oralidad. Tal como en el análisis de las producciones escritas, en las producciones orales el análisis sintáctico también se centró en las interferencias **interlingüísticas**. La atención a las interferencias sintácticas derivadas de la LM se explica en función de que la proximidad de las lenguas española y portuguesa, también en el ámbito de la sintaxis, puede ocasionar transferencias no solo positivas, sino negativas de estructuras oracionales. Se encontraron, por ende, estructuras sintácticas propias de la lengua portuguesa que los estudiantes aplicaron a la LE/L2, incurriendo en interferencias en el ordenamiento de la oración.

De todos modos, del total de divergencias identificadas en la interlengua oral de los estudiantes, las relacionadas a la sintaxis fueron las menos recurrentes en ambos grupos (un 2% en el primer año y un 1% en el segundo). Asimismo, las formas como se revelaron dichas interferencias no atentaron contra la comunicación, en el hacerse entender. En todo caso, no solo la escritura requiere atención en cuanto a este tipo de ocurrencia, visto que su uso continuo en la oralidad cotidiana de los estudiantes puede tender a la fosilización. En el Cuadro 29 se ilustran ejemplos al respecto.

Cuadro 29

Ordenamiento divergente en las estructuras oracionales: transferencias de la LM a la LE/L2 en la producción oral

Primer año
- ... a alguns (sic) profesores que no gustan de los brasileiros (sic) acá (Entrevista, estudiante 1)
- ...solamente eso, porque de Brasil no extraño más nada (Entrevista, estudiante 9)
- ...no haço (sic) más nada (Entrevista, estudiante 18)

Segundo año

- ...por *me faltar* vocabulario (Entrevista, estudiante 21)
- ...en mi visión, tenía como la obligación (sic) de tra... (sic) *te tratar* bien [...] no hacen cuestión (sic) de *te atendé* (sic) bien (Entrevista, estudiante 32)

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

Paralelamente a las producciones idiosincrásicas, los análisis de las producciones orales también mostraron ocurrencias que podrían traducirse en estrategias empleadas por los estudiantes en el intento de converger sus producciones en lengua oral con la lengua española LE/L2. En la siguiente sección se explica este tipo de ocurrencia.

7.2 Estrategias de convergencia con la lengua española en las producciones orales de los estudiantes brasileños

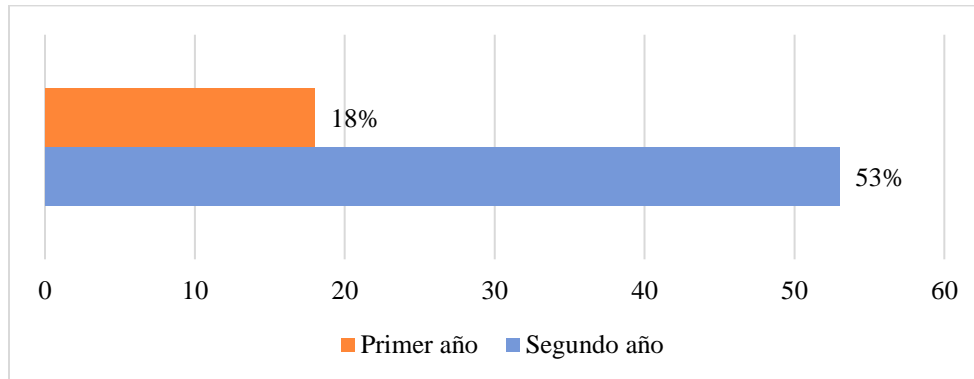
Las producciones orales de los dos grupos reflejaron estrategias de apropiación (Bajtín, 1982) de ciertas particularidades lingüísticas de la LE/L2 habituales en la oralidad cotidiana de los argentinos, especialmente del contexto rioplatense, del cual forma parte la ciudad de Rosario. Dichas estrategias se relacionan con el aprendizaje sociointeraccionista al cual están expuestos los estudiantes brasileños y revelan la influencia de lo externo y de lo social (Vygotsky, 1979). En tal sentido, sobresalieron como estrategias de convergencia en la LE/L2 determinadas pronunciaciones, expresiones y/o vocablos representativos de la variedad lingüística rioplatense (Correa y Couto, 2012), variedad esta que circula en la ciudad de Rosario donde viven los universitarios brasileños. A continuación se presentan estas ocurrencias.

7.2.1 Pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense

En las entrevistas se encontraron la elisión de la pronunciación de la /s/, especialmente en posición final de palabra, y de la /r/ final de verbos en infinitivo. En términos de recurrencia, este tipo de pronunciación presentó un 18% en el primer año y un 53% en el segundo (Gráfico 33).

Gráfico 33

Pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

En función de que se tratan de ocurrencias habituales en la oralidad cotidiana de esta región argentina donde viven los estudiantes, su aparición reiterada, principalmente en las producciones orales del segundo año, puede ser considerada una estrategia de convergencia con la forma de hablar de los argentinos. A la vez, también refleja el resultado de un aprendizaje sociointeraccionista, visto que las relaciones sociales a las que están expuestos estos estudiantes en Argentina podrían ejercer influencias en su aprendizaje de español LE/L2. En el Cuadro 30 se presentan ejemplos de estas ocurrencias.

Cuadro 30

Pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense en la producción oral

Primer año
Estrategia: omisión de la /s/
- ... entonce [ø] <i>hago mis cosas por la mañana</i> (Entrevista, estudiante 7)
- ... entonce [ø] <i>no tuve mucho problema con eso [...] entonce</i> [ø] <i>tuve que aprender a escribir [...] también hacemo</i> [ø] <i>algunos paseos [...] unos dos meses también má</i> [ø] <i>o meno</i> [ø] (Entrevista, estudiante 10)
Estrategia: omisión de la /r/
- ...yo quería cambiar mi... mi vida, eh... sali [ø] <i>un poco de... de mi profesión (sic), cambia</i> [ø] (Entrevista, estudiante 10)
Segundo año

Estrategia: omisión de la /s/

- ...**entonce**[ø], los días hábiles siempre voy a... [...] acá te obligas porque si [vos] **va**[ø] a un super [...] si **va**[ø] a una... a una inmobiliaria (Entrevista, estudiante 19)

- ...la dificultad más grande que **tenemo**[ø] acá [...] cuando **llegamo**[ø] [...] escuchar a los **argentino**[ø] hablando, porque... [...] en las **fiesta**[ø] [...] **nosotro**[ø] **tenemo**[ø] un montón de **cosa**[ø] que acá no hay [...] así que **extrañamo**[ø] mucho eso [...] cuando llega ahí **má**[ø] o **meno**[ø] a las seis [...] siempre **compartimo**[ø] este (sic), estos momentos [...] **hacemo**[ø] un asado o **hacemo**[ø] algún tipo de comida [...] la mayoría de las **vece**[ø] también [...] **tomamo**[ø], **tomamo**[ø] bastante [risas] la verdad (Entrevista, estudiante 28)

- ...nuevos **amigo**[ø], conocer la gente [...] a **vece**[ø] hay sí un acento que [...] a **vece**[ø], a la noche, los jueves [...] buscando mejorá (sic) las **cosa**[ø] [...] acá **son** un poco... un poco más **frío**[ø] en la calle [...] después, con **mi**[ø] compañeros de Brasil (Entrevista, estudiante 30)

- ...como nosotros, **brasileño**[ø], que... pasamos por la calle [...] **saludamo**[ø] (sic) una persona [...] **empezamo**[ø] a hablar de la vida (Entrevista, estudiante 31)

- ...pero acá hablaban todo muy rápido, **entonce**[ø] tenía dificultad para [...] porque vivo con una chica brasileña, **entonce**[ø] **hablamo**[ø] portugués [...] si estoy solo con brasileños, **hablamo**[ø] portugués [...] la mayoría de las **vece**[ø], a los sábados [...] y la gente, a **vece**[ø], no tenía paciencia [...] te **va**[ø] a un lugá (sic) lindo [...] Claro, quien tiene más **condicione**[ø]... viaja más [...] y, aparte, las **cosa**[ø] de casa [...] en las **vacacione**[ø] [...] un examen de ingreso... y, bueno, las... las **cuestione**[ø] que [...] **Lo**[ø] **do**[ø], **brasileño**[ø] y **argentino**[ø] (Entrevista, estudiante 32)

- ...antes vivía en una pensión, **entonce**[ø] ahí la gente solo hablaba español, español, **entonce**[ø], **má**[ø] o **meno**[ø], me ubiqué [...] porque cuando la gente te corrige, **entonce**[ø], eso es bueno, porque así vos no **hablá**[ø] mal el español [...] apenas va (sic) pasando los... los **mese**[ø] y **vo**[ø]... **vo**[ø] **va**[ø]... practicando, **va**[ø] charlando [...] algunas **vece**[ø] hago [...] y bueno, arrancó con **todo**[ø] los **trámite**[ø] [...] no sabía, no entendía **toda**[ø] esas **cosa**[ø] [...] tuve dificultad con... con las **comida**[ø] [...] **salimo**[ø] con amigos [...] (Entrevista, estudiante 33)

Estrategia: omisión de la /r/

- ...no podría **llega**[ø] a **aproba**[ø] en Brasil [...] están siempre buscando **mejora**[ø] las cosa (sic) [...] extraño... lo que es esa convivencia, eso es, salir a la calle, **esta**[ø] un poco más tranquilo (Entrevista, estudiante 30)

- ...una facultad (sic) muy buena, muy reconocida, y por **se**[ø] [verbo 'ser' en Infinitivo] gratuita [...] la forma de la gente **se**[ø] más sencilla [...] no **tene**[ø] tanta... eh... tanta forma de... complicar las cosa (sic) [...] por **aceita**[ø], o sea... a todos [...] y no tenés ganas de **volve**[ø] [...] tiempo para... **relaja**[ø] un poco [...] salgo a **come**[ø] a la noche [...] porque antes de **veni**[ø] acá a la UNR [...] **escucha**[ø] mucho audio en español... me ayudó bastante (Entrevista, estudiante 32)

- ¿Che, hijo, vos querés **estudia[ø]** Medicina? [...] en Brasil no sabía **lava[ø]** ropa, no sabía **cocina[ø]**, no sabía **charla[ø]** con la gente, no sabía **hace[ø]** nada [...] fue un golpe, por así **deci[ø]**, en mi cabeza [...] inter... **interactua[ø]** con la gente (Entrevista, estudiante 33)

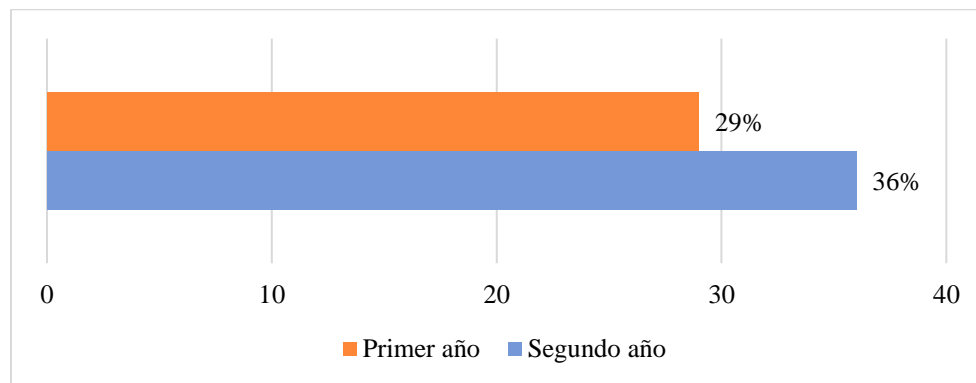
Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.2.2 Uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos

Además de la estrategia referente a la convergencia en la pronunciación, también se advirtió en las producciones orales el uso de expresiones y/o vocablos característicos de la oralidad de los argentinos, incluso de situaciones informales. En este sentido, se incluyen también los acortamientos de palabras (Bohrn, 2018), principalmente en forma apocopada, muy frecuente en el habla informal de los argentinos. En el primer año el uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral argentina representó un 29% y en el segundo, un 36% (Gráfico 34).

Gráfico 34

Uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos (por grupo)



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en la estrategia presentada en la sección anterior (7.2.1), este tipo de ocurrencia podría ser producto del aprendizaje sociointeraccionista y de las relaciones sociales en la LE/L2 que la situación de inmersión proporciona. Efectivamente, los estudiantes del segundo año hicieron un uso más variado de expresiones y vocablos representativos de la idiosincrasia

oral de los argentinos que los estudiantes del primer año. En el Cuadro 31 se ejemplifican las estrategias al respecto.

Cuadro 31

Expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos en la producción oral de los estudiantes

Primer año
<p>Expresiones y/o vocablos peculiares de la oralidad cotidiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...los brasileros acá (Entrevista, estudiante 1) - ...no son como los brasileros [...] Pero tengo algunos amigos argentinos y los amo un montón (Entrevista, estudiante 7) - ...estoy en fiesta, con (sic) juntada con mis amigos y todo más [...] para que el pibe o la chica no se quede... (Entrevista, estudiante 9) - ...mi familia, eh... extraño cantidad (Entrevista, estudiante 10) - ...las universidades privadas son muy caras, recaras [...] las plazas con las familias, acho (sic) relindo (Entrevista, estudiante 12) - ...creo que es... que ya está. (Entrevista, estudiante 13) - ...cuando hablaban despacio yo entendía rebién (Entrevista, estudiante 17) - ...en Brasil yo pensaba que era muy fácil, pero acá no, es redifícil [...] La comida, mamá... papá... (Entrevista, estudiante 18) <p>Reducciones de palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...y la profe también es muy didáctica (sic) (Entrevista, estudiante 1) - ...voy a la iglesia en (sic) el finde [...] un profe brasileño (Entrevista, estudiante 6) - ...casi todos los findes (Entrevista, estudiante 7)
Segundo año
<p>Expresiones y/o vocablos informales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...era necesario estudiar, saber sí o sí [...] un montón de... con muchas jergas (Entrevista, estudiante 19)

- Fue... **chistoso**, porque... [...] y **veo lindo eso de los ancianos** por la calle caminando... [...] una costumbre que **no se debería perder para nada** [...] No, no... **capaz sí, se encuentra**, pero muy difícil (Entrevista, estudiante 20)
- ...tendría que cambiar de ciudad, **sí o sí** [...] lo que me costó muchísimo fue la comida, porque a mí me... **me mató** un poco porque... (Entrevista, estudiante 21)
- ...sigo estudiando y, cuando no, eh... estoy haciendo **un cualquier cosa** (Entrevista, estudiante 27)
- ...sabemos que las facultades de Medicina... son **reeliminarias** [...] son **recaras** [...] **un montón** de reglas [...] ellos a veces hablan muy rápido y tienen mucha tonada y, bueno, **te agarra uno que... habla medio canchero así** y te hace más difícil todavía de escuchar y entender [...] **y... pasa que...** que (sic) son bastante iguales [...] **brasileros** [...] **arman una charla** ahí acerca de eso [...] a mí me gusta bastante, **y... y no, nada**. (Entrevista, estudiante 28)
- ...lo que más me gusta es la ciudad que... que para mí es linda... **y nada** [...] acá la comida... típica, digamos, eh... para mí **no está buena, para nada** (Entrevista, estudiante 29)
- ...esa cuestión de la personalidad del **brasileiro**, que es... [...] la comida **brasileira** (Entrevista, estudiante 31)
- ...y te atiende **rebién**, ¿viste? (Entrevista, estudiante 32)
- ¿**Che**, hijo, vos querés... [...] sale como once, doce mil **luca** [...] no me alcanza la **gueta** (sic) (Entrevista, estudiante 33)

Reducciones de palabras:

- ...los **findes** suelen ser así [...] con una **profe** en Brasil [...] si va a un **super** (Entrevista, estudiante 19)
- ...me levanto, me baño y vengo a la **facu** (Entrevista, estudiante 21)
- ...cuando tengo que ir a la **facu** [...] a veces voy a la **biblio** (Entrevista, estudiante 28)
- ...los **profes** estaban hablando [...] yendo a las clases, en la **facu** [...] los **findes** hago algo, eh... me junto con amigos (Entrevista, estudiante 29)
- ...eso se ve mucho en la **facu** [...] cerca de la **facu** (Entrevista, estudiante 30)
- ...disfruto del **finde** (Entrevista, estudiante 31)
- ...í (sic) al **super**... (Entrevista, estudiante 32)
- ...que hasta (sic) hoy siento, ¿**tendé?** [...] voy a la **facu** [...] ahora comparto el **depa** (Entrevista, estudiante 33)

Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevista oral (transcripta) a los estudiantes.

7.3 Panorama discursivo de lo revelado por la producción oral

A continuación se sintetizan los resultados obtenidos del análisis de las producciones orales de los estudiantes a modo de panorama:

Con respecto a las producciones idiosincrásicas en la interlengua oral:

1. Las producciones orales en español LE/L2 de los estudiantes revelaron **producciones idiosincrásicas** (o **divergencias**) relativas a la **gramática**, al **léxico**, a la **fonética** y a la **sintaxis**.
2. Las divergencias fueron de **naturaleza interlingüística** y/o también **intralingüística**.
3. Las **producciones idiosincrásicas** en la categoría **léxico** fueron las más numerosas en los dos grupos. Si bien esta categoría reveló un porcentaje mayor en las producciones del segundo año, se advierte que estos estudiantes se extendieron más en sus producciones orales en comparación con el grupo del primer año. Asimismo, el mayor número de producciones idiosincrásicas lexicales en el segundo año se concentró mayormente en el **uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2** (Cuadro 18) y en la **adición de términos repetidos en posición inmediata** (Cuadro 19), categorías en las cuales, de todos modos, se hizo uso de la lengua meta. En el primer año, pese a su brevedad en la oralidad, la presencia de divergencias en la categoría **léxico** también se reveló considerablemente elevada, y dichas divergencias se hicieron notorias en todas las subcategorías lexicales. Además del **léxico**, las producciones orales relevaban en ambos grupos divergencias notorias también en el ámbito de la **gramática** y de la **fonética**. En estos casos, las divergencias estuvieron más presentes en las producciones del primer año. En cuanto a la **sintaxis**, fue la categoría que menos presentó divergencias en las producciones de los estudiantes en general. (Gráfico 18)

Con respecto al léxico:

4. La categoría **léxico** fue la que más presentó divergencias en la LE/L2 por parte de los estudiantes, tanto del primer año como del segundo. Al respecto, sobresalieron las

siguientes ocurrencias: **uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2** (Cuadro 18), **adición de términos repetidos en posición inmediata** (Cuadro 19), **adición reiterada de palabras genéricas** (Cuadro 20) y **adición de vocablos o expresiones de la LM** (Cuadro 21).

5. La **adición reiterada de marcador discursivo conversacional de la LE/L2** (Cuadro 18), cuyas ocurrencias derivan de interferencias intralingüísticas (indicado en la propia denominación de la categoría), estuvo más presente en las producciones orales del segundo año. La mayor ocurrencia de esta producción idiosincrásica en este grupo se asociaría al mayor tiempo que llevan estos estudiantes viviendo en Argentina y al mayor tiempo de contacto que tuvieron con la lengua oral de contextos conversacionales; incluso, sus producciones orales presentaron más variedades de marcadores discursivos en comparación con las producciones del primer año. A la vez, este tipo de ocurrencia se vincularía con ganar tiempo en el discurso mientras lo organiza mentalmente, argumento que explica la elevada ocurrencia de esta producción idiosincrásica también en la interlengua oral del primer año. Con todo, el uso reiterado de marcadores discursivos conversacionales de la lengua meta por los estudiantes hizo con que lo que podría ser una estrategia de comunicación se plasmara en una producción idiosincrásica molesta (Jiménez, 2015) al interlocutor.
6. Otra ocurrencia en el marco lexical que también apuntaría a ganar tiempo para el ordenamiento del discurso correspondió a la **adición de términos repetidos en posición inmediata** (Cuadro 19). Empero, su uso reiterado, además de no aportar contenido informativo, dilata y entorpece la comunicación. Este tipo de producción idiosincrásica se reveló en los dos grupos y, si bien su ocurrencia se mostró ligeramente más elevada en las producciones del segundo año, se constató en los análisis comparativos de ambos grupos que la mayor extensión de las respuestas en el segundo año en la entrevista oral favoreció la adición reiterada de este tipo de repetición. Asimismo, el porcentaje ligeramente menor de ocurrencias en el primer año no sería indicativo de una mayor apropiación lexical de la LE/L2 por estos estudiantes, visto que, así como en el segundo año, la adición de términos repetidos en posición inmediata fue la segunda categoría más representativa de producciones idiosincrásicas en el léxico también en el primer año. Etiológicamente, este tipo de ocurrencia en las producciones orales de los estudiantes podría vincularse a cierta

interferencia de su LM. Ello se explicaría de la siguiente forma: los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, repiten términos que ya conocen de la LE/L2 a la vez que piensan en su LM lo que pretenden expresar en la LE/L2. Este lapso de tiempo entre pensar el enunciado, oración o vocablo en su LM y traducirlo a su versión en la LE/L2 resulta en la repetición de términos, que, en el marco de esta investigación, constituye un tipo de interferencia de la LM, especialmente porque las repeticiones en breves lapsos de tiempo ocurren reiteradamente.

7. Las producciones idiosincrásicas de los estudiantes también revelaron la **adición reiterada de palabras genéricas** (Cuadro 20) –palabras ‘baúl’ (Urbaniak, 2016)– de la LE/L2. En este caso, los estudiantes hicieron uso frecuente, en su oralidad, de palabras cuyo significado general permite su empleo en lugar de otras que tienen significados más específicos. Dicha ocurrencia denota cierta escasez de vocabulario y se dio más en las producciones del primer año, cuyo estudiantado estaba en inmersión en Argentina hacía menos tiempo. De cualquier modo, la adición de palabras genéricas también en el segundo año señala cierta limitación de vocabulario de la lengua meta de estos estudiantes. Asimismo, el hecho de alcanzar el objetivo comunicativo, independientemente de la variedad léxica, podría corroborar el uso de generalizaciones léxicas aun en el segundo año de inmersión. En términos etiológicos, esta ocurrencia no presentó derivación de la LM y tampoco de la LE/L2, sino de la limitación lexical de los estudiantes en la lengua objeto de aprendizaje.
8. Por último con respecto al léxico, se identificó la **adición de vocablos o expresiones de la LM** (Cuadro 21) en la interlengua oral de los estudiantes brasileños. Proveniente de la interferencia interlingüística (indicada en la propia denominación de la categoría), esta ocurrencia estuvo más presente en las producciones del primer año e, igualmente a lo señalado en lo referente al uso de palabras genéricas, refleja cierta escasez léxica de los estudiantes en la LE/L2. También presente en las producciones del segundo año, aunque en menor número, esta producción idiosincrásica puede fundamentarse en el aprovechamiento de elementos similares entre su LM y la LE/L2 que hacen los estudiantes. Pese a que sea muy común este tipo de aprovechamiento entre lenguas con alto grado de similitudes, como es el caso del español y el portugués, resultó en divergencias de forma y de pronunciación del léxico en las producciones orales de ambos

grupos. Asimismo, ello podría tender a la fosilización, especialmente cuando no impide que se alcance el objetivo comunicativo. En este sentido, se podría explicar también la presencia de vocablos o expresiones de la LM en las producciones orales de los estudiantes que ya se encuentran en el segundo año de inmersión en Argentina.

Con respecto a la gramática:

9. La **gramática** fue la segunda categoría notoria con respecto a la presencia de producciones idiosincrásicas en la oralidad en LE/L2 en los dos grupos de estudiantes. En todo caso, este tipo de ocurrencia estuvo más presente en la oralidad del primer año.
10. En el ámbito gramatical oral, las producciones idiosincrásicas más recurrentes se dieron en lo referente a **preposición** y **verbos**. En el marco oral no se consideró la concordancia de plural en función de que la oralidad, en especial la informal, es una modalidad de discurso comúnmente marcada por la ausencia de este tipo de concordancia, incluso entre nativos de español. Por ende, no sería un indicativo de producción idiosincrásica propia de la interlengua oral de los estudiantes brasileños; al contrario, podría revelarse como una estrategia de acercamiento a la lengua meta.

10.1 Preposición:

- a. En el marco de las **preposiciones**, las producciones idiosincrasias identificadas en la oralidad de los estudiantes de los dos grupos se constituyeron esencialmente en: **elección divergente de preposición** (Cuadro 22), **adición innecesaria de preposición** (Cuadro 23), **omisión de preposición** (Cuadro 24), y empleo de **forma divergente en la contracción de preposición** (Cuadro 25), cuyas ocurrencias se dieron en las formas de la LM de los estudiantes.
- b. Así como se identificó en las producciones escritas, los casos de **elección divergente de preposición** (Cuadro 22) –correspondientes al empleo divergente de las preposiciones requeridas por la LE/L2– y de **omisión de preposición** (Cuadro 24) también en las producciones orales fueron más notorios en el segundo año. En cuanto a la **elección divergente de preposición**, al igual que lo identificado en las producciones escritas, en la oralidad esta ocurrencia se dio mayormente por

interferencia intralingüística en las producciones del primer año. Este resultado manifiesta su intención y esfuerzo de expresarse en la LE/L2 a la vez que se asocia al menor tiempo de contacto con la lengua que tuvieron estos estudiantes al momento de la toma de las producciones escritas. Por su parte, en el segundo año la **elección divergente de preposición** se dio mayormente por **interferencia interlingüística**, señalando una posible tendencia a fosilización de estos elementos lingüísticos. En todo caso, en ambos grupos estos resultados indican una apropiación aún en proceso de la lengua meta en cuanto a las preposiciones.

- c. El análisis comparativo entre las producciones escritas y orales dentro de cada grupo –y no entre grupos– advirtió que en el segundo año la **elección divergente de preposición** se hizo más recurrente en sus producciones orales que en las escritas (26% y 23% respectivamente), apuntando a cierta variabilidad en la interlengua de estos estudiantes. Dicha variabilidad se debería a formas menos cuidadas de la lengua que la habilidad oral en contextos informales permite por su misma naturaleza. En cambio, en el primer año este tipo de divergencia se reveló más en las producciones escritas que en las orales (17% y 10% respectivamente). Este resultado se debería a la brevedad de las producciones orales de este grupo y a la instantaneidad inherente a la expresión oral y que produce cierta inseguridad al aprendiente (inicialmente la mayoría de los estudiantes de primer año se mostró insegura de hablar en español cuando se le solicitaba participar de la entrevista oral).
- d. En lo referente a la **omisión de preposición** (Cuadro 24), la **interferencia interlingüística** predominó en ambos grupos y se relevó en la omisión de preposiciones en regímenes verbales y locuciones prepositivas cuyas mismas formas en portugués no requieren su empleo. En cuanto a la mayor presencia de esta divergencia en las producciones orales del segundo año, se retoma lo señalado en cuanto a la oscilación en el número de divergencias preposicionales observada en las producciones escritas, y también en las orales de los estudiantes. En este sentido, en algunos momentos las divergencias de preposiciones se hicieron más evidentes en el primer año y en otros en el segundo, manifestando cierta permeabilidad en la interlengua de estos estudiantes en ambos grupos en el marco preposicional. De todos modos, la ocurrencia de **omisión de preposición** por interferencia de la LM

aun en el segundo año señalaría cierta tendencia a fosilización en el marco preposicional. Asimismo, se consideran las muestras mayores de lengua oral que proporcionaron los estudiantes del segundo año al explayarse más en la entrevista oral. Por otra parte, la menor ocurrencia de **omisión de preposición** en el primer año, no sería indicativo de una mayor apropiación de la lengua meta por estos estudiantes, visto que este grupo presenta mayores ocurrencias de producciones idiosincrásicas en otras categorías lingüísticas de la LE/L2 presentadas en esta tesis.

- e. Las producciones idiosincrásicas en cuanto a la **adición innecesaria de preposición** (Cuadro 23) estuvieron más presentes en las producciones del primer año, cuyas **interferencias** apuntaron mayormente a la **LM** de los estudiantes, principalmente por asimilaciones a las formas preposicionales de la lengua portuguesa. Los resultados en esta categoría relievan una apropiación en proceso de la LE/L2 en los dos grupos de estudiantes. Asimismo, el menor tiempo de inmersión en Argentina de los estudiantes del primer año al momento de la toma de las muestras orales constituye un factor importante en cuanto a la mayor presencia de este tipo de divergencia en la interlengua oral de este grupo.
- f. La **interferencia interlingüística** también predominó en las ocurrencias de empleo de **forma divergente en la contracción de preposición** (Cuadro 25). Cuantitativamente, estas ocurrencias presentaron paridad de frecuencia entre los dos grupos y se revelaron en las formas de la lengua portuguesa. Este tipo de producción idiosincrásica aun en el segundo señala que la proximidad entre lenguas no siempre es un facilitador en el aprendizaje (Veiga y González, 2019), al contrario, puede impulsar la fosilización de determinadas formas, especialmente las que no comprometen el logro comunicativo. Asimismo, al comparar esta divergencia en las producciones orales con su ocurrencia también en las producciones escritas, se observó lo siguiente: en el primer año este tipo de divergencia en la escritura estuvo mucho menos presente que en la oralidad de este mismo grupo; y en el segundo año esta ocurrencia no se presentó en sus producciones escritas. La menor ocurrencia de esta divergencia (o su ausencia, en el caso del segundo año) en las producciones escritas frente a su presencia en las producciones orales de ambos grupos se explica por la naturaleza de estas modalidades discursivas, cuya escritura posibilita tiempo

para pensar lo que se pretende expresar y para corregir lo escrito, si es necesario. La oralidad, por su instantaneidad, no posibilita este tiempo y, a la vez, está susceptible a interferencias emocionales del hablante.

10.2 Verbos:

En lo que respecta a verbos, las producciones idiosincrásicas de los estudiantes brasileños en su oralidad relevó especialmente la **forma divergente en la flexión verbal** (Cuadro 26). Este tipo de ocurrencia se hizo presente en los dos grupos y, al igual que en las producciones escritas, las divergencias se mostraron más reiteradas en el primer año, resultado que se relacionaría al menor tiempo de residencia en Argentina que tuvieron estos estudiantes –y menor tiempo de contacto con la lengua– al momento de la toma de los datos para la investigación. Asimismo, cuantitativamente, en ambos grupos la ocurrencia de forma divergente en la flexión verbal estuvo ligeramente más presente en las producciones orales que en las producciones escritas. Tal resultado también estaría relacionado a la instantaneidad y mayor exposición del hablante que requiere el contexto de oralidad. En el marco etiológico, las divergencias se dieron por interferencia **interlingüística**, **intra lingüística** y por la **combinación de los dos tipos de interferencia**. En este último caso, las construcciones verbales presentaron una conjunción de las formas de la LE/L2 y de la LM de los estudiantes, resultando en construcciones que no podrían pertenecer a ninguna de las dos lenguas, sino a un sistema propio (Tarone, 1983), el de la interlengua de los estudiantes.

Con respecto a la fonética:

11. Por la naturaleza de las modalidades discursivas oral y escrita, mientras que las producciones escritas requirieron atención a la ortografía, las producciones orales implicaron prestar atención a la pronunciación de los estudiantes en la LE/L2. Las producciones idiosincrásicas al respecto conformaron la categoría **fonética**, que se reveló la tercera categoría notoria en las producciones orales de los dos grupos. De todos modos, las recurrencias se dieron más en el primer año. En el ámbito de la fonética, las

producciones idiosincrásicas de los estudiantes en general correspondieron a dos tipos de ocurrencias: **forma divergente en la pronunciación** (Cuadro 27), y **adición de tartamudeos y/o pausas en el discurso** (Cuadro 28).

12. La **forma divergente en la pronunciación** (Cuadro 27) fue la producción idiosincrásica más notoria de la fonética en la LE/L2 de los estudiantes brasileños y relevó sustancialmente la interferencia de la LM. En ambos grupos se notó elevada recurrencia de determinadas pronunciaciones de la lengua portuguesa en divergencia con las pronunciaciones requeridas por la lengua española, principalmente en vocablos de grafía y pronunciación semejantes en portugués y español. La reiterada ocurrencia de estas pronunciaciones, incluso en el segundo año, refleja cierta propensión a la fosilización en la interlengua de los estudiantes, especialmente porque no interfieren en el fin comunicativo y en la esencia del mensaje.
13. La **adición de tartamudeos y/o pausas en el discurso** (Cuadro 28) también se reveló como una producción idiosincrásica en la interlengua oral de los estudiantes de los dos grupos. Este tipo de ocurrencia estuvo más presente en el grupo del segundo año, cuyos estudiantes se exhibieron más en sus producciones orales. Asimismo, los estudiantes del primer año, que fueron relativamente breves en la oralidad, también incurrieron en tartamudeos y/o pausas en su discurso oral. En este sentido, la menor ocurrencia de esta producción idiosincrásica en el primer año no sería un indicativo de mayor apropiación de la LE/L2 por los estudiantes de este grupo. Por otra parte, si bien los tartamudeos y/o pausas podrían representar una estrategia para ganar tiempo en el discurso mientras lo organiza mentalmente (según se indicó con respecto al léxico, puntos 5 y 6 de este panorama), su recurrencia señalaría cierta escasez léxica, manifestada inclusive en el segundo año. Etiológicamente, este tipo de producción idiosincrásica en la interlengua oral de los estudiantes podría derivar tanto de la LM como de la LE/L2, aunque estas derivaciones no se manifiesten explícitamente. En este sentido, concomitantemente a los tartamudeos y/o pausas, el estudiante estaría buscando, probando y/o comparando formas y pronunciaciones, que pueden ser de la LM o de la LE/L2, con el propósito de alcanzar la convergencia en la lengua meta. En este procesamiento mental, las pronunciaciones (o formas) estarían siendo verificadas por el estudiante en su monitor (Krashen, 1977). De todos modos, se advierte que no siempre es fácil identificar el origen de este tipo de

interferencia, especialmente en el caso de lenguas próximas que comparten formas y pronunciaciones muy similares, como es el caso del español y el portugués.

Con respecto a la sintaxis:

14. En lo referente a la **sintaxis**, en las producciones orales de los dos grupos se identificaron estructuras sintácticas provenientes de la LM de los estudiantes, fundamentalmente en función de la proximidad entre las lenguas española y portuguesa. Sus ocurrencias se concretaron en el **ordenamiento divergente en las estructuras oracionales** (Cuadro 29), en las cuales los estudiantes transfirieron estructuras de la sintaxis de la LM a la LE/L2. Al igual que en la escritura, en la oralidad esta categoría también fue la cual los estudiantes menos presentaron producciones idiosincrásicas. Asimismo, este tipo de interferencia no constituyó un impeditivo en cuanto al logro comunicativo, y es especialmente en este sentido que se requiere atención, visto que puede contribuir con la fosilización de determinadas estructuras sintácticas divergentes en la LE/L2 de los estudiantes. La presencia de esta divergencia en las producciones orales también del segundo año se fundamentaría en la instantaneidad que demanda la modalidad oral. A su vez, la ausencia de este tipo de ocurrencia en las producciones escritas de este grupo reflejaría cierta “consciencia de las peculiaridades de ambas lenguas” (Veiga y González, 2019, p. 76) que tienen los estudiantes que están hace más tiempo en Argentina. Esta toma de consciencia es posible en función del tiempo de reflexión que permite la modalidad escrita.

Con respecto a las estrategias de convergencia con la lengua española en las producciones orales:

15. Además de producciones idiosincrásicas (divergencias) en la interlengua oral de los estudiantes brasileños, sus producciones orales también revelaron el empleo de estrategias orientadas a converger sus producciones en la lengua oral con la lengua española del contexto argentino en el que se encontraban. Las estrategias empleadas por los dos grupos reflejaron la influencia de lo externo y de lo social (Vygotsky, 1979) en las

producciones orales y relevaron cierta apropiación (Bajtín, 1982), por parte de los estudiantes, de determinadas particularidades lingüísticas de la oralidad cotidiana de los argentinos, especialmente del contexto rioplatense, donde vivían estos estudiantes. En este sentido, dos estrategias se hicieron notorias, conforme se presenta a continuación.

16. Una de las estrategias se reveló en el marco de las **pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense** (Cuadro 30), cuyas convergencias de la lengua oral de los estudiantes se presentaron en la elisión del fonema /s/, en especial en posición final de palabra, y de la /r/ final de verbos en infinitivo, ocurrencias habituales en la oralidad cotidiana de la región rioplatense (Couto, 2012). La otra estrategia se dio en el **uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos** (Cuadro 31), incluida en este caso el acortamiento de palabras (Bohrn, 2018), especialmente en su forma apocopada, ocurrencia frecuente en el habla informal de los argentinos.
17. Si bien estas estrategias estuvieron presentes en las producciones orales de los dos grupos, su empleo se relevó más en las producciones del segundo año, grupo con mayor tiempo de inmersión en Argentina y, consecuentemente, mayor tiempo de contacto con la lengua de este país. En efecto, los estudiantes de este grupo presentaron en su oralidad más variedades de expresiones y vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos. En este sentido, los resultados de estas estrategias también reflejan un aprendizaje sociointeraccionista en el cual la situación de inmersión y las relaciones sociales a las que están expuestos los estudiantes en Argentina podrían ejercer influencias en su aprendizaje de español LE/L2.

CAPÍTULO 8 – CONCLUSIONES

El acceso limitado a las universidades públicas de Brasil, especialmente en el ámbito de la carrera de Medicina, sumado a los altos costos que cobran las universidades privadas de este país, han constituido la razón por la cual muchos brasileños aspirantes a la carrera médica deciden realizarla en Argentina. El acceso no restrictivo y gratuito a una educación superior de calidad han sido factores determinantes para que muchos de estos estudiantes elijan a la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, para llevar a cabo sus estudios de Medicina. Con todo, gran parte de este estudiantado llega a dicho país sin el conocimiento necesario del idioma oficial del país en el que van a residir y estudiar en los años siguientes, el español.

En esta coyuntura y ante la vacancia de investigaciones direccionadas al aprendizaje de español por la población y en el contexto presentados, se buscó comprender cómo se realiza el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños universitarios que vienen a Rosario a estudiar la carrera de Medicina en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y que aprenden la lengua en situación de inmersión. En este sentido, se analizaron las habilidades oral y escrita en español de una muestra de estudiantes en búsqueda de rasgos que permitieran atender esta indagación. Asimismo, se pretendió averiguar si el sociointeraccionismo al que estaban expuestos estos estudiantes en Argentina podría ser un factor facilitador de su aprendizaje de la lengua española. Por otra parte, se buscó verificar si la añoranza de Brasil podría obstaculizar el aprendizaje del español de estos universitarios brasileños en situación de inmersión en Argentina. Esta fue evaluada a partir de las respuestas de los estudiantes en cuanto a sus relaciones interpersonales en Argentina, es decir, mayormente con brasileños o con argentinos; y en cuanto a su preferencia por acudir a eventos o lugares propiamente argentinos o a los que aludían a Brasil (en Argentina).

En búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas se definieron los objetivos orientativos de la investigación, cuyo objetivo general correspondió a develar el aprendizaje de español LE/L2 por estudiantes brasileños de Medicina en Argentina en los dos primeros años de inmersión, considerando el sociointeraccionismo al que estaban expuestos en este país. Para dar cumplimiento a este objetivo, se abordó el desarrollo de la interlengua de los estudiantes –hacia la lengua española– focalizando en sus habilidades escrita y oral en español. Las muestras de lengua se recopilaron de sus producciones también escrita y oral –constituidas de un texto escrito

y de una entrevista oral, respectivamente—. Asimismo, sobre la base de una metodología mixta cuanti-cualitativa, la aplicación de una encuesta diagnóstica –que buscó entender y conocer la realidad contextual y lingüística del estudiantado en cuestión– y las observaciones en campo realizadas por la investigadora de la tesis conformaron el conjunto de datos para el análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación.

Adicionalmente, para atender al objetivo general, se establecieron cinco objetivos específicos:

El primer objetivo consistió en caracterizar el desempeño de la lengua española, por medio de producciones escritas y orales, de estudiantes brasileños de Medicina de la UNR que se encontraban viviendo en Argentina en un lapso de tiempo no superior a dos años y medio. Para ello, se consideraron estudiantes del primer y segundo años de la carrera y de inmersión en contexto argentino. La atención a que el tiempo máximo de inmersión en Argentina obedeciera a lo propuesto en este objetivo se corroboró por medio de los datos de la encuesta diagnóstica. El cumplimiento de este objetivo se concretó en el análisis de las producciones de 21 estudiantes brasileños (11 del primer año y 10 del segundo) y se propuso establecer la taxonomía de análisis de su interlengua escrita y oral. Para ello, se tomó como base el modelo taxonómico de Alexopoulou (2006) con algunas modificaciones en función de los datos relevados en las producciones de los estudiantes que participaron de esta investigación. El análisis inicial indicó que los estudiantes del primer año fueron más breves especialmente en sus producciones orales. Este resultado estaría asociado a la instantaneidad inherente a la expresión oral y que produce cierta inseguridad al aprendiente. Asimismo, el menor tiempo de inmersión en el país y, consecuentemente, el menor contacto con la LE/L2 que tenían estos estudiantes (en comparación con el grupo del segundo año) al momento de la toma de datos podría ser un intensificador de dicha inseguridad. En efecto, inicialmente la mayoría de los estudiantes de primer año se mostró insegura de hablar en español cuando se le solicitaba participar de la entrevista oral. En cambio, los estudiantes del segundo año no se mostraron reticentes en participar de esta instancia y se explayaron más en su discurso. En cuanto a la escritura, no se relevó diferencia de extensión en las producciones escritas entre el primer y el segundo año.

A partir del modelo taxonómico que guió la descripción y el análisis de las ocurrencias en la interlengua de los estudiantes, fue posible cumplimentar el segundo objetivo, el cual procedió a identificar, en el desempeño de las habilidades orales y escritas en lengua española del

estudiantado brasileño, las producciones idiosincrásicas en su interlengua, teniendo en cuenta la lengua portuguesa como su LM, sus interrelaciones de contacto (argentinos, otros hispanohablantes o brasileños) y tiempo de inmersión en Argentina. El abordaje de este objetivo reveló producciones idiosincrásicas, también denominadas en esta tesis como ‘divergencias’, en las dos modalidades de discurso –escrita y oral– de los estudiantes de los dos grupos, es decir, tanto del primer año como del segundo. En el ámbito de la escritura, el análisis relevó la *ortografía* como la categoría en la cual las producciones de los estudiantes más divergencias presentaron con la lengua española, principalmente en cuanto a la acentuación gráfica. Incluso en el segundo año estas ocurrencias aparecieron de forma reiterada y se dieron por interferencias tanto de la lengua portuguesa como de la lengua española. Se concluyó, en este sentido, la presencia de cierta permeabilidad en la interlengua escrita de los estudiantes brasileños, concepto que da cuenta de explicar la flexibilidad en su interlengua al intercambiar los rasgos de su LM con los de la LE/L2. Este hecho estuvo presente inclusive en las producciones de los estudiantes que estaban hace más tiempo en Argentina. Resultado similar encontró Hael (2015) al analizar la escritura académica en español de estudiantes brasileños de una universidad pública argentina. Sus hallazgos también relevaron un número considerable de divergencias relativas a la acentuación gráfica en las producciones escritas de los universitarios brasileños considerados en su estudio.

Los análisis también señalaron el *léxico* como la categoría que más producciones idiosincrásicas presentó en las producciones de los estudiantes de los dos grupos y en las dos modalidades discursivas. Este tipo de ocurrencia puede explicarse por derivaciones de la LM de los estudiantes o de la LE/L2 según el tipo de divergencia. A modo de ejemplo, ‘la adición de vocablo de la LM’ y la ‘omisión de diptongación’ son categorías que indicaron transferencias interlingüísticas. Por otra parte, la ‘adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina’ en la escritura consistió en interferencias intralingüísticas y denota cierta escasez léxica, especialmente del ámbito formal, por parte de los estudiantes. Igualmente, el ‘uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2’ en las producciones orales representaron interferencias intralingüísticas. En cuanto a la predominancia de producciones idiosincrásicas en la categoría léxico, también Ducca (2007), al analizar las producciones escritas de brasileños aprendientes de ELE en inmersión en Argentina, encontró considerable presencia de

divergencias con el léxico, incluso en estudiantes con conocimientos previos de la lengua española.

Continuando con el segundo objetivo, se identificó la *gramática* como una categoría cuya interlengua de los estudiantes también reveló importantes producciones idiosincrásicas. En las producciones escritas, las divergencias gramaticales conformaron la tercera categoría que más presentó ocurrencias en los dos grupos de estudiantes. Por su parte, en las producciones orales esta categoría fue la segunda, también en ambos grupos, que más presentó divergencias, luego del *léxico*. En el análisis gramatical, la interlengua de los estudiantes presentó notoria permeabilidad con referencia a las preposiciones. Esta categoría reveló en los dos grupos interferencias oscilantes, en algunos momentos de naturaleza interlingüística, en otros, intralingüística. Asimismo, en algunas subcategorías preposicionales las divergencias se hicieron más presentes en el primer año y, en otras, en el segundo. La predominancia de esta permeabilidad en cuanto a las preposiciones también en el segundo año revela cierta tendencia a la fosilización de estos elementos en la LE/L2 de los estudiantes. Asimismo, la proximidad de estructuras que presenta el español y el portugués no siempre obstaculiza el fin comunicativo, hecho que llevaría esta tendencia a la fosilización. Además, la convivencia y contacto más asiduo de los estudiantes brasileños en Argentina con otros brasileños que también viven en este país y, consecuentemente, la comunicación endolingüe que llevan a cabo constantemente entre ellos, según reveló la encuesta diagnóstica, sería otro potenciador de la fosilización. Adicionalmente, dicha fosilización puede, aun, resultar de la actitud de cada aprendiente cuando este ya se muestra satisfecho con el nivel de dominio de la lengua alcanzado (Martín Peris, 2004).

Por otra parte, cabe destacar, aún en cuanto a la *gramática*, que las divergencias de flexión verbal se mostraron significativamente menos recurrentes en las producciones del segundo año, tanto en la modalidad escrita como en la oral. Sin embargo, al comparar las modalidades discursivas entre sí, es decir, escritura y oralidad, dentro de cada grupo, se notó que, en términos cuantitativos, hubo más divergencias de flexión verbal en las producciones orales que en las escritas de los dos grupos. En efecto, la inmediatez y mayor exposición del hablante que requiere el contexto de oralidad podrían incidir en estas ocurrencias. Asimismo, la modalidad escrita, por su naturaleza, posibilita tiempo para pensar lo que se pretende expresar y para corregir lo escrito, si es necesario.

Igualmente, estos factores estarían asociados a la naturaleza etiológica de las divergencias. En el caso de los verbos, en las producciones escritas las divergencias de flexión verbal derivaron sustancialmente de la LE/L2 en ambos grupos, resultado indicativo de una apropiación en proceso, incluso de estudiantes del segundo año, de determinadas formas de la lengua meta. A su vez, en las producciones orales este tipo de divergencia reveló interferencias interlingüísticas, intralingüísticas, además de la combinación de los dos tipos de interferencias. En este último caso los estudiantes presentaron construcciones verbales extrañas que no podrían pertenecer ni a la LM ni a la LE/L2. Las diferentes naturalezas de las producciones idiosincrásicas de los estudiantes en la oralidad podrían vincularse a la exposición del hablante y, especialmente, a la instantaneidad inherente a la oralidad. Por el contrario, la escritura, al posibilitar tiempo de reflexión y concienciación sobre la lengua, no presentó interferencias interlingüísticas significativas con respecto a verbos en las producciones de los estudiantes en general.

Asimismo, el cumplimiento del segundo objetivo identificó en las producciones orales interferencias lingüísticas en el ámbito de la *fonética*. Las producciones idiosincrásicas en la pronunciación de los estudiantes revelaron interferencias de su LM y también, indirectamente, de la LE/L2. La interferencia indirecta se vincularía a una apropiación parcial –en proceso– de determinadas pronunciaciones de la lengua meta por los estudiantes. En este caso, pese a que el estudiante sea consciente de que determinados términos, iguales gráficamente en su LM y en la LE/L2, tienen pronunciaciones diferente en la LE/L2, al no conocer aún todas las pronunciaciones de la lengua meta, incurre en divergencias de pronunciación. Por otra parte, el lapso de tiempo que requiere esta concienciación se plasmaría en tartamudeos y pausas reiteradas en las producciones orales. De todos modos, las divergencias con la fonética en general se mostraron considerablemente menos recurrentes en la pronunciación de los estudiantes del segundo año. Este resultado sería reflejo de un aprendizaje de la lengua meta en situación de inmersión en el país de la lengua meta, es decir, del sociointeraccionismo al que están expuestos hace más tiempo en comparación con los estudiantes del primer año.

Para finalizar con el segundo objetivo, la *sintaxis* no resultó una categoría representativa de producciones idiosincrásicas en la LE/L2, tanto en la escritura como en la oralidad, de los estudiantes brasileños de los dos grupos considerados en esta investigación.

En función de la permeabilidad de la interlengua, el tercer objetivo planteó identificar, en el desempeño de las habilidades orales y escritas de los estudiantes brasileños, características del español rioplatense y de la idiosincrasia oral de los argentinos, considerándose el sociointeraccionismo que estos estudiantes mantenían con argentinos, específicamente en la ciudad de Rosario, donde vivían los estudiantes y donde también circula esta variedad de español. La cumplimentación de este objetivo relevó en la interlengua de los estudiantes componentes y rasgos propios del español rioplatense y del habla cotidiana de los argentinos, reflejo de un aprendizaje sociointeraccionista en situación de inmersión.

Las ocurrencias que revelaron características del español rioplatense y de la idiosincrasia oral de los argentinos en la interlengua del estudiantado brasileño estuvieron presentes tanto en la escritura como en la oralidad en los dos grupos de estudiantes. En el marco de la escritura, se hizo presente por medio de la ‘adición de vocablos coloquiales de la oralidad argentina’ en las producciones escritas. En este sentido, si bien en la oralidad el uso de determinados vocablos es habitual y sirve de apoyo al hablante, en la escritura su uso reiterado denota cierta escasez de vocabulario formal. Paradojalmente, estas ocurrencias estuvieron más presentes en las producciones del segundo año, empero no significa que estos estudiantes presenten menor apropiación de la lengua meta que los estudiantes del primer año, sino que refleja un aprendizaje en situación de inmersión cuyo mayor tiempo de residencia en Argentina proporcionó un mayor contacto con palabras cotidianas. De todos modos, la convivencia más asidua con otros brasileños en Argentina podría retrasar la ampliación de vocabulario, cuyo proceso estaría en desarrollo, resultando, por ende, en el uso reiterado de palabras de la cotidianeidad argentina en las producciones escritas.

En el marco de la oralidad se identificaron en las producciones de los estudiantes características del español rioplatense y de la idiosincrasia oral de los argentinos que, por un lado, resultaron en divergencias en la lengua meta en función de su empleo excesivo por parte de los estudiantes; por otro lado, se plasmaron en estrategias de convergencia con la LE/L2, como se verá en el quinto objetivo en estas conclusiones. En el caso de la divergencia, correspondió al ‘uso reiterado de marcador discursivo conversacional de la LE/L2’. Si bien esta ocurrencia estuvo presente en ambos grupos, se hizo más notoria en las producciones del segundo año, cuyos estudiantes también se explayaron más en sus producciones orales. En todo caso, este grupo presentó más variedades de marcadores discursivos en comparación con el grupo del

primer año, hecho que se correlaciona con el mayor tiempo de residencia en Argentina y, como consecuencia, más tiempo de contacto con la lengua oral en contextos conversacionales. No obstante, esta investigación categorizó estas ocurrencias como divergencias en función de que su uso reiterado en las producciones orales de los estudiantes hizo que lo que podría ser una estrategia de comunicación resultara en una producción idiosincrásica molesta al interlocutor.

El cuarto objetivo pretendió relevar el efecto de la añoranza del país de origen como un factor de interferencia en el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños en situación de inmersión en Argentina. Si bien las interferencias en el aprendizaje de una LE/L2 son fenómenos multicausales, este objetivo se dedicó a averiguar si la añoranza de lo que dejaron en Brasil los estudiantes en cuestión –familia, amigos, comidas, costumbres y todo lo que remitiera a su país de origen– podría favorecer a la interferencia en su proceso de aprendizaje sociointeraccionista de la lengua española. La concreción de este objetivo fue posible a través del cruce de datos de los resultados de las producciones escritas y orales con las informaciones obtenidas de la encuesta diagnóstica. También los contenidos de las mismas producciones –escrita y oral– contribuyeron para dar respuesta a la pregunta de la cual derivó este objetivo.

La añoranza que tienen de Brasil los estudiantes se corrobora en sus respuestas en la encuesta diagnóstica al respecto de sus relaciones interpersonales y de amistades en Argentina. En el grupo del primer año, los estudiantes reconocieron mantener este tipo de vínculo básicamente con brasileños, información que coincide con el hallazgo de Angelucci y Pozzo (2020) respecto al fortalecimiento de la comunidad de brasileños en la ciudad de Rosario y respectiva interferencia en su apropiación de la lengua española. En el grupo del segundo, si bien sus declaraciones revelaron cierta igualdad de proporción en cuanto a mantener amistades con brasileños y/o argentinos, tal resultado refleja la estima que estos estudiantes guardan por entornos y particularidades de Brasil. En este sentido, también sus respuestas sobre la elección entre acudir a eventos o lugares propiamente argentinos y a los que aludían a Brasil, reveló, en el estudiantado de los dos grupos, una ligera preferencia a la asistencia a eventos brasileños. Se releva, por ende, la importancia que tiene para ellos estar inmersos en ambientes que recuerdan a su país de origen.

De la triangulación de los datos de la encuesta diagnóstica con los datos –lingüísticos y de contenidos– relevados en las producciones escrita y oral se desprendió que la mayoría de los estudiantes manifestó tener añoranza de Brasil y, a su vez, también la mayoría manifestó

interferencias lingüísticas de la lengua portuguesa en su interlengua. Asimismo, el cruce de las informaciones relevadas por los tres instrumentos proporcionó desprender cierto rezago en el aprendizaje de estos estudiantes en cuanto a determinados elementos de la LE/L2, como es el caso de las preposiciones. En este sentido, en términos grupales, la añoranza se presenta como un factor que incide en el aprendizaje de la lengua española por dichos estudiantes brasileños.

Asimismo, en el análisis respecto al efecto de la añoranza de su país de origen y el aprendizaje de la lengua española en situación de inmersión en Argentina, se consideraron las declaraciones de los estudiantes en cuanto al nivel autopercebido de sus habilidades en la lengua española. Pese a que sus declaraciones reflejaron cierto optimismo, a la vez, admitieron presentar dificultades en la comunicación oral, especialmente en el contexto social urbano (como en la calle, en el comercio en general, al tener que pedir informaciones); es decir, fuera del ambiente universitario u hogareño. En este sentido, expresarse en lengua española en el contexto social urbano, según los relatos de los estudiantes, es la habilidad más dificultosa y lo sigue siendo en el segundo año inclusive. Aun en el ambiente académico, pese a que fue el lugar donde la mayoría de los estudiantes declaró usar la lengua española con más asiduidad, la dificultad con la habilidad oral en lengua española también presentó considerable mención por parte de los estudiantes de los dos grupos.

La concreción de este objetivo posibilitó plantear dos variantes de aprendizaje de la lengua española LE/L2 por los estudiantes brasileños de Medicina en inmersión en Argentina bajo el sociointeraccionismo. En el estudiantado del segundo año se develó lo que se puede llamar ‘Sociointeraccionismo parcial’, en vista de que mitad de los estudiantes de este grupo, según sus propias declaraciones, mantenía contacto más con brasileños y la otra mitad más con argentinos. En el primer año, cuya interacción de los estudiantes en el país de la lengua meta se describió casi exclusivamente con brasileños, el aprendizaje de la LE/L2 en ‘situación de inmersión’ de este estudiantado se enmarca en un tipo de sociointeraccionismo al cual se podría denominar ‘Sociointeraccionismo ocasional’, dado que se practica la lengua meta, según los propios estudiantes revelaron, solamente en ocasiones en las que no tienen otra alternativa (como en el comercio o al dirigirse a un docente de la universidad, por ejemplo). Sumado a lo anterior, el contenido de las producciones escrita y oral posibilitó ratificar los hallazgos relativos al cuarto objetivo. Por otra parte, la ocurrencia de producciones idiosincrásicas en la interlengua de los estudiantes, en sus producciones escrita y oral, también contribuyeron para considerar las

interferencias de la lengua portuguesa y de la añoranza de Brasil en el aprendizaje de español LE/L2 del estudiantado brasileño, aun estando en situación de inmersión.

Asimismo, la añoranza del país de origen, y la consecuente preferencia por eventos, lugares y relaciones personales que remiten a Brasil, incluso en el grupo del segundo año, se revela como factor incidente en cierta demora en el avance del aprendizaje y apropiación de la lengua meta, además de favorecer la interferencia en el aprendizaje de la LE/L2. Este hallazgo se asocia a lo encontrado por Gómez (2018) al investigar el aprendizaje de español por estudiantes extranjeros en un contexto multilingual en España. Su investigación encontró que los estudiantes internacionales se relacionaban más con otros estudiantes internacionales que con españoles y, en esta interacción, hacían más uso del inglés que del español, siendo este un factor dificultador del aprendizaje de ELE/L2. En este sentido, el hallazgo relativo al aprendizaje de español y su relación con el índice ‘añoranza de Brasil’ también corresponde con la conclusión de Gambini (2012) en cuanto al aprendizaje de la lengua española por brasileños en situación de inmersión. En su tesis doctoral Gambini concluye que el proceso de inmersión que proporciona el vivir en otro país no es suficiente para la aproximación total a la L2 y para un alejamiento total de la LM.

Finalmente, el quinto objetivo consistió en identificar estrategias de convergencia con la lengua española y de su apropiación en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios brasileños en inmersión en Argentina. Los estudiantes de los dos grupos considerados en esta investigación emplearon estrategias de convergencia en sus producciones en la lengua meta en las dos modalidades, escrita y oral. También se constató que ambos grupos hicieron uso de los mismos tipos de estrategias. En el marco de la producción escrita, la ‘autocorrección de palabras’ representó una forma de convergencia con la lengua española. Este tipo de estrategia apuntó a cierta apropiación de determinadas formas de la lengua meta por parte de los estudiantes. Se entiende que existe esta apropiación en razón de que, en sus producciones escritas, los estudiantes no contaron con recursos de consulta, como diccionarios o traductores, y, aún así, procedieron a la autocorrección de algunas formas lingüísticas. En todo caso, se advierte que esta práctica no fue muy recurrente en ninguno de los dos grupos.

En el ámbito de la oralidad se relevaron dos tipos de estrategias de convergencia con la lengua española. Una se dio en ‘pronunciaciones según el contexto cotidiano rioplatense’, y la otra se relevó en el ‘uso de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos’. Estas estrategias estuvieron presentes en las producciones orales de los dos grupos,

aunque sobresalieron en el segundo año. La primera estrategia de convergencia se concretó en la elisión de la pronunciación de la /s/, especialmente en posición final de palabra, y de la /r/ final de verbos en infinitivo. La otra estrategia consistió en el empleo de expresiones y/o vocablos característicos del contexto oral de los argentinos, incluso de situaciones informales. En esta estrategia se incluyó también los acortamientos de palabras, principalmente en forma apocopada, muy frecuente en el habla informal de los argentinos. Al respecto de esta estrategia, pese a que su uso relevó importancia también en el primer año, estos estudiantes no presentaron diversidad de expresiones y/o vocablos propios de la idiosincrasia oral de los argentinos, diversidad esta que, sí, se constató en las producciones del segundo año.

En vista de que la pronunciación del español rioplatense y la presencia de vocablos que marcan la idiosincrasia oral de los argentinos son habituales en la cotidianidad de Rosario, ciudad donde viven los estudiantes, su presencia, principalmente en las producciones orales del segundo año, puede ser considerada una estrategia de convergencia con la forma de hablar de los argentinos. A la vez, refleja un aprendizaje sociointeraccionista, visto que las relaciones sociales a las que están expuestos estos estudiantes podrían ejercer influencias en su aprendizaje de español LE/L2. En este caso, aunque en este grupo se relevó un ‘Sociointeraccionismo parcial’, las producciones de los estudiantes que declararon mantener más contacto con argentinos develaron que, de hecho, sus interacciones con los argentinos ejercieron influencias en sus pronunciaciones en la LE/L2.

En síntesis, los análisis realizados en virtud del cumplimiento de los objetivos y proporcionados por las técnicas e instrumentos establecidos para llevarlos a cabo, permitieron reflexionar y llegar a los resultados previamente presentados. Asimismo, para culminar estas consideraciones finales, es preciso recuperar que, en función de la proximidad entre las lenguas española y portuguesa, y por creer que no encontrarán obstáculos en la comunicación, los estudiantes brasileños, en su mayoría, llegan a la Argentina sin realizar ningún curso previo del idioma español. En contrapartida, al establecer contacto con lengua en situación de inmersión, asumen otra percepción al respecto: el aprendizaje de la lengua española no se presentó tan fácil como antes les parecía. Al respecto, y de conformidad con Veiga y González (2019) en su estudio sobre interferencias del portugués en el aprendizaje de español por angolanos, la presente tesis también asume que la proximidad entre lenguas puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje, pero a lo largo del proceso puede revelarse como un disparador de producciones

idiosincrásicas (o divergencias) en la LE/L2 difíciles de eliminar. De todos modos, los resultados también permitieron constatar que el aprendizaje de español LE/L2 por el estudiantado brasileño de Medicina en Argentina se da, en gran parte, de manera informal y ya en el contexto de la lengua meta. En este sentido, es posible concluir acerca del sociointeraccionismo como un facilitador e impulsor de la apropiación de elementos de la oralidad de la LE/L2 por parte del estudiantado brasileño, resultado que se constató en las producciones orales del segundo año, especialmente de los estudiantes que mantenían mayor cantidad de relaciones personales con argentinos. Por otra parte, no se notaron influencias del aprendizaje sociointeraccionista que contribuyeran sustancialmente con la apropiación de la habilidad escrita en español en ambos grupos. Incluso, mitad de los estudiantes del segundo año asumieron aún tener dificultades en la escritura en español en el contexto académico y también de estudio autónomo. En efecto, corresponde a una habilidad que requeriría instrucciones formales y una práctica constante. De ello se desprende la importancia de las clases formales de la LE/L2 asociadas a la situación de inmersión en el país de la lengua meta. En este sentido, también los hallazgos de Pereira y Arbeláiz (2015), al investigar sobre la socialización lingüística de aprendientes de español en la lengua meta, apuntaron a la relevancia de un aprendizaje híbrido –instrucción formal y situación de inmersión– para ganar confianza en la LE/L2. Las dos formas se complementarían y enriquecerían la apropiación de dicha lengua por parte del aprendiente.

Luego de estas consideraciones y de recuperar los principales hallazgos relacionados a cada uno de los objetivos específicos, se entiende que el objetivo general de esta investigación ha sido cumplimentado. En este sentido, en el marco de un aprendizaje continuo (Bialystok y McLaughlin, 1978) en situación de inmersión y, por consiguiente, de la capacidad continua de la interlengua (Tarone, 1983), los hallazgos de esta investigación concluyen que el ‘Sociointeraccionismo ocasional’ al cual la mayoría de los estudiantes del primer año mostró estar expuesto, gradualmente pasaría a un ‘Sociointeraccionismo parcial’, según se constató en las relaciones interpersonales de los estudiantes del segundo año. En todo caso, este proceso de avance en la lengua meta implica algunas consideraciones al respecto:

- Las interacciones de los estudiantes brasileños con los argentinos no dependería únicamente de la inmersión, sino de la concienciación de dichos estudiantes en cuanto a la relevancia del contacto constante con la LE/L2 para lograr apropiarse de ella.

- Asimismo, de la mano de esta concienciación, la predisposición de los estudiantes de interactuar en la LE/L2 no solo en el ambiente académico, sino en la vida cotidiana y el máximo de tiempo posible se hace fundamental también para el avance de un aprendizaje sociointeraccionista de la lengua española.
- Los hallazgos en la escritura han relevado la necesidad de instrucción formal de la LE/L2 aun en situación de inmersión.
- En este sentido, un aprendizaje formal de la lengua española dentro del contexto argentino al cual los estudiantes brasileños están expuestos favorecería no solo su apropiación de las formas la LE/L2 sino que contribuiría con su aprendizaje de la lengua oral. En otras palabras, la combinación de la instrucción formal con la situación de inmersión podría favorecer el estudiante en su aprendizaje de la lengua meta al aplicar en uso real –en interacción con los argentinos– lo que aprendió en la clase de lengua. En contrapartida, el estudiante también llevaría lo que ha aprendido del contexto real (o sus interrogantes al respecto) a la clase formal. En un aprendizaje combinado, la conjunción de diferentes formas de aprendizaje, por el intercambio y complementariedad que proporciona, contribuye con la apropiación de la LE/L2 del aprendiente al tiempo que le confiere mayor seguridad en su proceso de aprendizaje y uso de la lengua meta.

A partir de las conclusiones y consideraciones presentadas en esta sección, se señalan también las limitaciones del estudio. Sobre este particular es preciso considerar que la presente investigación se ocupó de estudiar de forma transversal el aprendizaje de la lengua española de estudiantes brasileños en los dos primeros años de inmersión. En este sentido, la observación, que fue llevada a cabo a lo largo del año 2019, consideró dos grupos por separado, uno de primer año y otro de segundo. El estudio de dos grupos diferentes se dio en virtud de la dificultad de seguimiento de un mismo grupo de estudiantes a lo largo de dos años. Dicha dificultad fue evidenciada ya en el año 2018, cuando la investigadora empezó a observar las clases de tutoría de la carrera de Medicina de la UNR únicamente en el primer año, con el objetivo de seguir con este mismo grupo en el segundo año. Sin embargo, ya en el primer cuatrimestre se notó la deserción de estudiantes brasileños en dicha carrera (por diferentes dificultades que enfrentan estos estudiantes: económicas, de adaptación cultural, en la lengua, añoranza de la familia, etc.), hecho que resultó un grupo muy reducido de brasileños. Asimismo, se constató que no todos los

estudiantes logran aprobar el primer año en una misma instancia para dar secuencia a la carrera en el segundo año. Este fue también un factor que dificultó el seguimiento de los mismos estudiantes, visto que la investigación consideró igualmente los dos primeros años de inmersión y de la carrera. En base a estas circunstancias es que se optó por estudiar dos grupos por separado.

Otro factor que también resultó cierta limitación fue la instancia de la oralidad. Algunos estudiantes, principalmente del primer año, se mostraron inseguros de hablar en español en la entrevista oral y optaron por no participar de este momento. Dado que para el seguimiento de este estudio se requirió la participación de los estudiantes en todas las etapas de generación de datos, los estudiantes que no quisieron participar de la oralidad no pudieron ser considerados en la investigación.

Asimismo, en virtud de que se consideraron los dos primeros años de inmersión en Argentina, el hallazgo en cuanto a cierto rezago en el avance del aprendizaje de determinados elementos de la LE/L2 (como las preposiciones) por parte de los estudiantes brasileños –relevado en la cumplimentación del cuarto objetivo– abre camino para la continuación de la investigación con estudiantes brasileños de años más avanzados de la carrera de Medicina y, por ende, con más tiempo en inmersión en Argentina.

En este sentido, y para finalizar, se asume que estudios que contemplen el aprendizaje de la lengua española LE/L2 de estudiantes brasileños, bajo a un sociointeraccionismo con mayor tiempo de inmersión en Argentina y de estudio en la carrera de Medicina en dicho país, podrían ampliar horizontes y elucidar el complejo y desafiante proceso de aprendizaje de la lengua española por la población que se consideró en esta investigación. Asimismo, futuros estudios que consideren el desempeño de esta población en la lengua española asociado a su concienciación y predisposición de aprender dicha lengua también enriquecerían esta área de investigación. Igualmente interesantes pueden ser estudios de casos que comparen el desempeño de estos estudiantes brasileños en la lengua española LE/L2 según su forma de aprendizaje. En tal sentido, la comparación podría darse entre el desempeño en la LE/L2 de estudiantes que, viviendo en Argentina, aprenden esta lengua de forma autónoma en virtud de la situación de inmersión, con el desempeño de estudiantes que combinan el aprendizaje formal con dicha situación de inmersión, es decir, asisten a clases de la lengua meta en Argentina a la vez que viven en este país.

Referencias

- Acosta G. R. (2020). Enseñanza de las Habilidades Lingüísticas del Inglés y Logro de Competencia Comunicativa. *Latitude Multidisciplinary Research Journal*, 1(13). 6-30. <https://revistas.glu.ac.pa/index.php/latitude/article/view/106/80>
- Acquaroni M. R. (2004). La comprensión lectora. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 943-964.
- Adjémian, C. (1982). La spécificité de l'interlangage et l'idéalisation des langues seconds. En: J. Guéron y S. Sowley (eds.). *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*. Vincennes, Université de Paris VIII. Traducido en Liceras, J. M. (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.
- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 3(5), 1-16. <https://doi.org/10.26378/rmlael35103>
- Alber, J.L.; Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du département des sciences du langage*, 1, 30-47.
- Alexopoulou, A. (2005). El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43(1), 75-92. <https://www.researchgate.net/publication/222104042> [El error un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas](https://doi.org/10.26378/rmlael35103)
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, (5), 17-35. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30431>
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5(9), 27-36. <https://doi.org/10.26378/rmlael59153>
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5(9), 86-101. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157>
- Álvarez Espinoza, A.; Balmaceda, C. S. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 5-35. <https://doi.org/10.26864/pcs.v8.n1.2>

- Alves, S. M.; Teo, C. R. P. A. (2020). O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *EDUR - Educação em Revista*, (36). Belo Horizonte: UFMG.
- Angelucci, T. C. (2020). Migração e políticas linguísticas universitárias: estudantes brasileiros em Rosario (Argentina). In: Estupiñán, M. C. *Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Angelucci, T. C.; Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), Campinas: Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.1590/010318135095515912020>
- Ansó Ros, J. (2016). El parque de animales y el cerdo de dinero: Calcos y otras estrategias compensatorias en dos tipos de enseñanza bilingüe finés-español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 10(21), 27-42. <https://doi.org/10.26378/rnlael102116>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada - RESLA*, ISSN 0213-2028, (23), 9-30.
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. 22(3). Medellín. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322017000300404
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/>
- Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes de portugués de ELE (B1)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/11162/104283>
- Arráez, J. V.; Comajoan-Colomé, L. (2022). La investigación sobre los manuales de catalán como lengua adicional: de la didáctica de la lengua a la didáctica de la

- cultura. *BEOIBERÍSTICA - Revista De Estudios Ibéricos, Latinoamericanos Y Comparativos*, 6(1), 97-114. <https://doi.org/10.18485/beoiber.2022.6.1.6>
- Ávila, A. B. C. (2015). Análisis discursivo del español hablado en la Florida a través del chat. Tesis doctoral. Córdoba, España: Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/handle/10396/12874>
- Baerlocher Rocha, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45804>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M.; Volochinov, V. (2006, [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec.
- Baralo O, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 369-389.
- Baralo O, M. (2009). A propósito del Análisis de errores: Una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 3(5), 27-31. <https://doi.org/10.26378/rnlael35105>
- Baralo O, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), 164-171, republicado. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>
- Baralo O, M. (2018). La adquisición de la gramática en lenguas afines. En: Carrilho, A. R.; Fidalgo Enríquez, F.; Vázquez Diéguez, I.; Osório, P.; Flores Pérez, T. (eds.). *Ao Encontro das Línguas Ibéricas*. Covilhã, Portugal: LusoSofia Press, 27-50.
- Barbieri Durão, A. B. A. (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2 ed. Londrina, Paraná: Eduel, 2004.
- Barbosa, J. B.; Freire, D. J. (2020). A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. *Revista Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, 49(2), 651-673. <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1721>
- Becker, F. (2003). Vygotski versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. En: Barbosa, R. L. L. (ed.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*, 233-255. São Paulo: UNESP.

- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Redipe*, 6(4), 91-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1). Traducido en: Licerias, J. M., (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 177-192.
- Balogová, E. (2021). *Dificultades en el aprendizaje de ELE para eslovacos: Análisis de errores socioculturales en el aprendizaje de la lengua extranjera mediante infografías y la elaboración de un corpus*. Tesis doctoral. Murcia, España: Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/108321>
- Bohrn, A. (2018). Vesre, paronomasia y acortamiento: ¿Qué puede decirnos el lunfardo sobre el diseño de la gramática? *Punto. Revista de vanguardia literaria*, 2, 24-30. <https://www.puntovanguardia.com.ar/publicaciones>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006) Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: *Itinera rios Educativos la revista del INDI*. 1(1), 89-102.
- Bulatović, M. (2020). *Análisis de errores: la interferencia en el aprendizaje de lenguas afines*. Trabajo de Fin de Máster. Croacia: Universidad de Zadar. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:187828>
- Campillos Llanos, L. (2014). Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 23-59. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/45469/42753>
- Cardoso, A. L.; Pozzo, M. I. (2019). Un estudio etiológico de los errores morfosintácticos y gramaticales en la interlengua de aprendices brasileños de español: un análisis de la categoría «verbos». *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 2(11). <https://doi.org/10.17345/rile11.2635>

- Cassany i Comas, D. (2004). La expresión escrita. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 917-942.
- Castaño, I. R. (2002). *Español le para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Catalá, A. B. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingüe a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein*, 44, 15-36.
<https://horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/onom/article/view/29609/23127>
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal behavior by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Colla, G. C. S. (2015). *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). -Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/39998/1/T37944.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación / Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. En: *International Review of Applied Linguistics* 5(4), 161-170. Traducido en: Liceras, J. M. (1992). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 31-40.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. En: *International Review of Applied Linguistics* 9(2), 147-60. Traducido en: Liceras, J. M. (1992). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 63-77.

- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Traducido al español (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Correa, P. A.; Couto, L. R. (2012). Sociolingüística rioplatense: principales fenómenos de variación. *Español Actual: Revista de español vivo*, 98, 161-216. Madrid, España. https://www.researchgate.net/publication/351009188_Sociolinguistica_rioplatense_principales_fenomenos_de_variacion
- Corrêa, M. C.; Melo, K. R.; Gatto, V. B. (2016). Aspectos basilares do interacionismo sociodiscursivo: conceitos vygotskyanos revisitados. *Linguagens e Cidadania*, 14(1), UFSM. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/p1/14034>
- Corrêa, M. C.; Silveira, A. B. (2011). Pressupostos vygotskyanos do interacionismo sociodiscursivo. *Nonada: Letras em Revista*, 2(17), 57-68, Porto Alegre. <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451675004.pdf>
- Costa, B. S. L.; Macedo, Y. M. (2021). A práxis pedagógica e os aprendentes surdos: implicações e pressupostos do paradigma vygotskyano na prática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 554-572, Araraquara, São Paulo: UNESP.
- Coto Ordás, V. (2015). Aproximación a la interlengua de los alumnos sinohablantes de ELE. En: Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M. V.; Santamaría Martínez, R. (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE (17-20 septiembre 2014), 285-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5425910>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Traducido por Mallman, S. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz Cabrera, F.; Lorenzo Fernández, Y.; Hernández Pina, Á. J. (2019). La obra de Vigotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 67-73. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1106>
- Dantas, W.; Santos, E. C. (2020). As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli*, 9(3), 287-303. <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2401>
- De Pietro, J. F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. En: *Langage et société*, 43. Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels

- modèles, sous la direction de Pierre Achard, 65-89.
<https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3002>
- Degache, C.; Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*. Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures, (36)5-22.
<https://doi.org/10.4000/lidil.2373>
- Delgado, R. A. N. (2021). *Cambios de código del profesor en las interacciones con el alumno en el aula de español como lengua adicional: un estudio de caso*. Trabajo final de máster. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/177194>
- Diakhaté, S. (2020). *La relación lengua, cultura e interferencia en el aula de ELE: Análisis de traducciones de 'Les soleils des Indépendances' (1970) de Ahmadou Kourouma*. Trabajo de Fin de Máster. Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
https://acedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/73777/2/TFM_MECU_Soda_Diakhate%CC%81.pdf
- Díaz, J. (2016). *El uso de clíticos en la interlengua de angloparlantes aprendices de español como lengua extranjera: un análisis de errores en un corpus escrito y sus implicancias pedagógicas*. Tesis de Maestría. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4194>
- Díaz, M. C.; Arias, N. G.; Arnaiz, N. Q. (2016). La evaluación en la educación superior. Reflexiones desde la teoría socio histórico cultural. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*. Ecuador: Universidad Regional Autónoma de Los Andes.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3059525>
- Doquin de Saint Preux, A.; Sáez Garcerán, P. (2014). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19).
<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152427003.pdf>

- Ducca, C. (2007). Análisis del error en producciones escritas de estudiantes brasileños aprendientes de ELE. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Rosario: CELE-UNR.
- Dulay, H.; Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. En: *Magazine Language Learning*, 24, 37-53. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Eckert, K.; Frosi, V. M. (2015). Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de Linguagem*, 9(1), 198-216. <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28385/16869>
- Eco, U. (2011). *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández López, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento Didáctico. *ASELE. Actas VI*, León: Centro Virtual Cervantes: 147-154. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 203-216. Madrid: UCM. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A>
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. S. (2022). Feedback interactivo y la producción en la enseñanza del español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51, <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- Ferreira, M. M.; Martinelli, L. M. F.; Souza, J. A. R. (eds.). (2015). *Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas.
- Ferreira Cabrera, A. (2020). Errores de transferencia lingüística del inglés en un corpus escrito de aprendientes de ELE. En: Zuñiga Romero, P. T.; Barros Lorenzo, M. R. (eds.). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE (5-8 septiembre 2018), 285-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=850568>

- Ferreira Cabrera, A.; Elejalde Gómez, J. (2020). Análisis de Errores en ELE por Transferencia Negativa del inglés como L1 en clases presenciales versus clases no presenciales en comunidades virtuales. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (RBLA)*, 20(3). <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015361>
- Ferreira Cabrera, A.; Elejalde Gómez, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- Figueiredo, F. J. Q. (2019). *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola.
- Figueiredo, F. J. Q. (2001). *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tesis doctoral. Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EQMA-652P5L>
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Flores, C. M. M. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva lingüística. En: Bizarro, R.; Moreira, M.; Flores, C. (eds.). *Português língua não materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 35-46. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23009>
- Flores, V. N.; Teixeira, M. (2012). *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto.
- Francisco, E.; Goulart, I. C. V.; Ferreira, H. M. (2020). Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. *Revista Educação e Linguagens*, 9(18), Campo Mourão: UNESPAR. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6629/4650>
- Freitas, J. A. X. (2021). *Brasileiros estudando medicina na Argentina: análise do fenômeno a partir da última década*. Trabalho de conclusão de curso. São Bernardo do Campo: Universidade Federal do ABC.
- Gambini, A. F. (2012). *La producción de los clíticos ME/NOS en Español Lengua Extranjera por Hablantes No Nativos (HNN) brasileños en situación de exposición a la lengua por inmersión*. Tesis de maestría. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1131>

- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(7). México.
- García Ibáñez, J. M. (2015). *Nivelación Dialectal: aspectos metodológicos y teóricos para el estudio de la convergencia lingüística a través de un caso concreto: los inmigrantes de Riogordo y Colmenar en Málaga*. Tesis doctoral. Málaga, España: Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11634>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: E. Arnold.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 899-915.
- Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data. *Anthropological linguistics*, 15, 87-105.
- Giles, H.; Coupland, N.; Coupland, J. (1991): *Contexts of accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- Gómez, R. P. (2004). La expresión oral. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 879-897.
- Gómez, V. M. (2018). *Aprendizaje del español en un contexto multilingüal: estudiantes de intercambio en la UAH*. Trabajo de Fin de Máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. https://www.researchgate.net/publication/330514418_Aprendizaje_del_Espanol_en_un_Contexto_Multilingüal
- Gonzalez, L. I. A.; Machado, L. E. U. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra*, 21(1), 80–95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>
- Goularte, R. da S. (2017, [2010]). Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *Linguagens & Cidadania*, 12(1).
- Griffin, K. (2017). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 3 ed. Madrid: Arco Libros.

- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>
- Güiza Sandoval, L. M. (2021). *Caracterización de los errores léxico-pragmáticos en la producción oral de un grupo de cuatro estudiantes holandeses de Español como lengua extranjera (ELE)*. Trabajo de Fin de Máster. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
<http://hdl.handle.net/10554/53540>
- Hael, M. V. (2015). Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina, *SIGNOS ELE*, 9, 1-23, ISSN 1851-4863.
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3239>
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. 5 ed. London: Pearson.
- Hernández, S. M. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 11-32. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hernández-Méndez, E.; Chi-Canul, H.; Ortiz-Martínez, A. (2021). ¿Cuál es el input lingüístico al que se exponen los aprendices de inglés como lengua extranjera? Un estudio comparativo en el contexto mexicano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(1), 78-93.
<https://doi.org/10.14483/22487085.15909>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, J. T. G.; Terán, M. A. C. (2020). Zona de desarrollo próximo: Características del guía, del aprendiz y de los procesos psicológicos superiores potencializados. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Humaitá, 25(2), 462-490.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7618411>
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Londres: MacMillan.
- Instituto Cervantes (2021). *El español: una lengua viva*. Informe Anuario.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- Instituto Cervantes (2022). *El español: una lengua viva*. Informe Anuario.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf
- International Phonetic Association (2020). *International Phonetic Alphabet (IPA)*. London: IPA.
<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-chart>

- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: exploring error analysis*. New York: Longman.
- Jeremías, J. M. V. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En: Lobato, J. S.; Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 147-163.
- Jiménez, M.E.A. (2015). *Uso excesivo de muletillas y comodines en las exposiciones científicas orales*. Cuba: MediSan, 19(04), 541-554.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2015/mds154k.pdf>
- Johnson, K. (1988). Mistake Correction. *ELT Journal*, 42(2), 89-96.
<https://doi.org/10.1093/elt/42.2.89>
- Krashen, S. (1977). The monitor model for second language performance. En: Burt, Dulay y Finochiaro (eds.). *Viewpoints on english as a second language*. Nueva York: Regentes, 152-161. Traducido en Licerias, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 143-152.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*, London: Longman.
- Lafuente Gimenez, S. (2017). *La interferencia como principal fuente de errores lingüísticos en docentes de ELE: caracterización y estudio de los errores léxicos*. Tesis doctoral. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana, España. <http://hdl.handle.net/10803/404051>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2. State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, (28), 67-109.
- Lantolf, J. P. (2011). The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. En: Atkinson, D. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 24-47.

- Lantolf, J. P.; S. Thorne (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P.; Throne, S.L.; y Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. En: VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge, 207-226.
- Larsen-Freeman, D; Long. M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman. Traducido en: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (1994). Madrid: Gredos.
- Latinjak, A. T. (2014). Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender. En: López-Ros, V. y Sargatal, J. (2014). *El aprendizaje de la acción táctica*. Girona: Universidad de Girona, 59-85.
http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/VI_Jornades_aprendizaje_accion_tactica/docs/Diversitas76_BR.pdf
- Ledesma, M. A. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Cuenca, Ecuador: EDÚNICA.
- Liang, J. (2021). *Los numerales del español y su enseñanza a estudiantes chinos de ELE: estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66609/>
- Liceras, J. M. (1986). Sobre el concepto de permeabilidad. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 2, 49-61. España: Asociación Española de Lingüística Aplicada.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1962707>
- Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Trabajo de Fin de Postgrado. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/106258>
- Liu, S. (2019). *Principales problemas en la adquisición del chino como lengua extranjera a partir del análisis de errores de estudiantes españoles*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/670110>
- Llamas Saíz, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. *MarcoELE*, 11, 1-25,
http://marcoele.com/descargas/11/llamas-competencia_discursiva.pdf
- Lopes, K. B. (2015). *Psicologia da Aprendizagem. Rede e-Tec Brasil/UFMT*. Goiás: CEPA.

- López Vázquez, L. (2016). *La interlengua pragmática de los aprendices de español/LE: la expresión de quejas y desaprobación*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.
- Machado, A. R. (2009). Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. En: Tardelli, L. S. A; Cristóvão, V. L. L. (Eds.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras.
- Madeira, A. M. L. (2017). Aquisição de língua não materna. En: Freitas, M. J.; Santos, A. L. (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 305-330. Berlin: Language Science Press.
<https://run.unl.pt/handle/10362/35519>
- Magallanes Palomino, Y. V.; Vega, J. A. D; Elias, W. H. G.; Espinoza, H. E. M. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales - CIEG*, (51), 25-35. Venezuela. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Marotta, G. (2004). Acquisizione linguistica. En: Beccaria, G. L. (ed.). *Dizionario di linguística e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
- Martín, J. M. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En: Lobato, J. S.; Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-286.
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 467-489.
- Martins, V. L. (2015). O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. *Revista Científica Introciência*. Faculdade do Guarujá (FAGU), Guarujá, São Paulo.
- Matthey, M.; De Pietro, J. F. (1997): La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée? En: Boyer, H. (ed.), *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?*, 133-190, Paris: L'Harmattan.

- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28(1). Traducido en: Liceras, J. M., (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 153-176.
- Ministerio de Educación de Argentina (2022). *Estadísticas Universitarias*. Departamento de Información Universitaria. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion>
- Moliné, R. R.; D'Aquino Hilt, A. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes ét école*. París: Didier.
- Moreno Fernández, F. (2000). El estudio de la convergencia y la divergencia dialectal. *Revista Portuguesa de Filología*, 23, 1-27. <https://www.researchgate.net/publication/282980330> El estudio de la convergencia y la divergencia dialectal
- Moura, M. O. (ed.). (2022). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*, 2 ed. Campinas, São Paulo: Editores Associados.
- Matusov, E. (2008). Response: Dialogue with Sociohistorical Vygotskian Academia about a Sociocultural Approach. *Culture & Psychology*, 14(1), 81-93. Los Angeles: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1354067X07085814>
- Municipalidad de Rosario. (2022). *Datos. Rosario*. Recuperado de <https://datos.rosario.gob.ar/>
- Muñoz-Basols, J; Bailini, S. (2018). Análisis y corrección de errores. En: Muñoz-Basols, J.; Gironzetti, E.; Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Neves, R. A.; Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIREVISTA*, 1(2), 1-10, Rio Grande do Sul: UNISINOS.
- Niño, A. T. (2017). La teoría sociocultural y la concepción del desarrollo cognitivo. *Revista Contribuciones a la Ciencias Sociales*, abril-junio. ISSN: 1988-7833. DOI: [//doi.org/10.51896/ccs](https://doi.org/10.51896/ccs)
- Núñez Nogueroles, E. E. (2013). La influencia de la lengua inglesa (L1) en el proceso de aprendizaje de ELE: un análisis de ejemplos reales y actuales. En: Blecua, B.; Borrell, S.; Crous, B.; Sierra, F. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos*

- multiculturales*, Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE (19-22 septiembre 2012), 640-652. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423056>
- Ocando, Y.; Urdaneta, M. (2015). El papel de la interferencia en los errores de los aprendices de una segunda lengua. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social (REDHECS)*, 20(10), 128-144. Maracaibo, Venezuela. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2515>
- Oliveira, A. P. S.; Antonello, I. T. (2019). A migração de brasileiros para estudar medicina na Argentina: O caso da Universidade Nacional de Rosário (UNR). *XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) – A Geografia brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento*. São Paulo.
- Oliveira, A. P. S.; Antonello, I. T. (2022). Considerações acerca do papel das políticas educacionais de acesso ao ensino superior na migração internacional de brasileiros. *Revista Geografia Ensino e Pesquisa*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 6(3). <https://doi.org/10.5902/2236499465327>
- Oliveira, J. P.; Castrillon-Mendes, O. M. (2015). O leitor e a estética da recepção: uma proposta de análise de Circuito Fechado, de Ricardo Ramos. *Nonada: Letras em Revista* 25(2), 79-86. Porto Alegre: Laureate International Universities.
- Osácar, E. G. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. Tesis doctoral. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/79390/files/TESIS-2019-114.pdf>
- Pardo, M. V. (2021). El análisis de errores como evidencia de la interlengua de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Literatura y Lingüística*, 43, 281-307. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112021000100281&script=sci_arttext&tlng=en
- Pardo Rodríguez, M. V.; Quiroz Herrera, G. Ángel. (2021). Género y estrato socioeconómico, ¿factores determinantes en el número y tipo de errores escritos del inglés como lengua extranjera?. *Lenguaje*, 49(2), 394-437. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.10540>
- Pastor Cesteros, S. (2013). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Repositorio Institucional de la*

- Universidad de Alicante (RUA)*. España: Universitat d'Alacant.
<http://hdl.handle.net/10045/48800>
- Pato, E.; Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *ReLinguística Aplicada*, 10. <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Peixoto Feliciano, M. C. (2019). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. Tesis doctoral. A Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Perea Santos, L. Y.; Valencia Mosquera, E. (2018). Análisis de las dificultades de los estudiantes angloparlantes con el aprendizaje del español en Jamaica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 189-200.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100258345015>
- Pereira, I.; Arbelaiz, A. M. (2015). Socialización lingüística de alumnos de ELE en la cultura meta. *Revista Digital de Lingüística Aplicada E-AESLA*, 1. España: Asociación Española de Lingüística Aplicada e Instituto Cervantes.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/05.pdf>
- Pereira, P. A.; Ostermann, F. (2012). A aproximação sociocultural à mente, de James V. Wertsch, e implicações para a educação em ciências. *Revista Ciência e Educação*, 18(1), 23-39, Bauru, São Paulo: UNESP.
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISL Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74.
<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Pérez Narváez, M. J. (2022). *Análisis del uso de las muletillas en la comunicación oral de los estudiantes del BGU de la Unidad Educativa "Hipatia Cárdenas de Bustamante", periodo educativo 2021-2022*. Trabajo de Investigación. Universidad Central del Ecuador. Quito: UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/28848>
- Piatti, V. S. (2017). Aportes de la teoría constructivista y la escuela socio-histórica en la enseñanza de la lengua inglesa. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pizarro Carmona, M.; Doquin de Saint Preux, A.; Ezeiza Ramos, J. (2020). Influencia interlingüística y eficacia comunicativa en las producciones orales de aprendices

- plurilingües de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, 209-230. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/10.5209/clac.67939>
- Polakof, A. C. (2009). Análisis de errores léxico-sintáctico verbales en producciones escritas por aprendices brasileños de ELE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(49), 79-96. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/548/600>
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (59)159-169. https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_co_ntextes_d_appropriation_20110527.pdf
- Porquier, R. (1984): Communication exolingue et apprentissage des langues. En: B. Py (ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Porta, E. (2016). Aportes de Bajtín para una profundización analítica de la comunicación. En: Pampa, O. A. (ed.). *La herencia de Bajtín: Reflexiones y migraciones*, 203-220. Córdoba: UNC - CEA.
- Poza, J. A. M. (2020). Fronteras histórico-cognitivas en las interfaces español-portugués: falsos cognados, interlengua y portuñol. *Open Minds International Journal*, 1(3), 104-122, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.47180/omij.v1i3.77>
- Pozzo, M. I.; Camargo Angelucci, T.; Cardoso, A. L. (2021). Formación de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. Dificultades en la escritura del plan de tesis. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), e1238. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1238>
- Prato Duarte, V. C. (2021). *Estudio sociolingüístico de las interferencias fonéticas-fonológicas de inmigrantes portugueses en Venezuela según relatos de vida: una orientación intercultural*. Tesis doctoral. Valencia, España: Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/161314>
- Ramos, A. A. L. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 13(1), 233-267. <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>
- Razola Mayor, B. (2009). *Las interacciones entre estudiantes en el aula de lenguas y en los entornos pedagógicos multimedia: convergencia, divergencia y potencialidad*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá. <https://eбуah.uah.es/dspace/handle/10017/6271>

- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (2021). *Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española*. <https://rae.es/tdhle/alóglota>
- Rebouças, E. M.; Alves, J. S. (2018). Los campos léxicos en el aprendizaje de español por brasileños: perspectivas sociocognitiva y sociointeraccionista en la selección y elaboración de materiales didáctico-pedagógicos. En: Escrivá, M. B.; Berdet, E. F. y Rull, A. N. (eds.) *Léxico y Cultura en LE/2: corpus y diccionarios*. Tarragona: ASELE.
- Rego, T. C. (2014). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*, ed. 25, Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ribeiro, G. C. N. (2013). O uso das quatro habilidades linguísticas nas aulas de línguas estrangeiras. En: Nóbrega, D. G. A. (ed.). *Formação Docente em Línguas Estrangeiras: reflexões teóricas e práticas*. Campina Grande, Paraíba: Eduepb, 23-30.
- Rodrigues, M. A. N. (2011). *As (Re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. Tesis doctoral. João Pessoa, Paraíba: UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6341?locale=pt_BR
- Salvador, J. E. E. (2016). *Teoría sociocultural del aprendizaje como fundamento pedagógico de la educación nutricional: influencia sobre el patrón de consumo de alimentos en poblaciones del Oriente venezolano*. Tesis doctoral. Córdoba, España: Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/13380>
- Sánchez, J. M. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En: Lobato, J. S.; Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 43-68.
- Sánchez Carrón, I. (2013). “Se me dan mal los idiomas” Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42245
- Santos, A. C. (2015). Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. *Revista Odisseia*, 15, 18-30. <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9585/7227>
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 391-410.

- Santos Gargallo, I. (2010). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I.; Alexopoulou, A. (2021). Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991-2019). *MarcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32. https://marcoele.com/descargas/32/santos_gargallo-alexopoulou-tesis-interlengua.pdf
- Schumann, J. (1976). Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391-408. Traducido en: Licerias, J. M. (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.
- Schütz, R. E. (2018). Interlúngua e Fossilização. *English Made in Brasil - Educational*. <https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231. Traducido en: Licerias, J. M. (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.
- Silva, G. F. J. (2020). *Ensino de literatura e a assunção da coautoria por aprendizes do ensino fundamental*, dissertação de mestrado. Natal, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Silva, H. F. D.; Amaral, C. L. C. (2019). Tendências de pesquisas relacionadas à teoria histórico-cultural nos encontros nacionais de pesquisa em educação e ciências de 2013, 2015 e 2017. *Revista Contexto e Educação*, (34) 108, Rio Grande do Sul, Brasil: Unijuí.
- Silveira, G. E. L. (2019). Aprendizagem de segunda língua e erros: uma breve visão diacrônica. *Revista Philologus*, 25(73), 186-196. Rio de Janeiro: CiFEFiL. <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/completo.pdf>
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo Social: del Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica. *Athenea digital*, 15(1), 3-29. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292073>
- Sito, L.; Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Revista Universitas Humanística*, (83), 159-185. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79149756008.pdf>

- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>
- Sulle, A.; Bur, R.; Stasiejko, H.; Celotto, I. (2013). Las ideas de Vigotsky. Su recepción y apropiación en el contexto de las producciones académicas de la Psicología en la Argentina. *Anuario de investigaciones*, 2(20), 239-246. Buenos Aires: UBA.
- Sun, Y.; Diaz Rodriguez, M. L. (2021). Estudios comparativos de la comprensión y la producción de los tiempos aspectuales simples del pasado en español por aprendices sinohablantes de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 33–54. <https://doi.org/10.26378/mlael1531454>
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. En: *Applied Linguistics*, (4), 143-163. La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.
- Trujillo, C. A.; Naranjo Toro, M. E.; Lomas Tapia, K. R.; Merlo Rosas, M. R. (2019). *Investigación cualitativa: epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad*. Ecuador: Universidad Técnica del Norte (UTN).
- Universidad Nacional de Rosario (2017). Diplomas y Legalizaciones – Reválida de título extranjero. *Ordenanza N° 728/17*. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2022/06/ORD-728_Aspirantes-con-titulos-extranjeros.pdf
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2014). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 65*, referente al año académico 2013, cuadro n° 7, p. 17. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_65.pdf
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2015). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 66*, referente al año académico 2014, cuadro n° 7, p. 17. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_66.pdf
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2016). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 67*, referente al año académico 2015, cuadro n° 7, p. 17. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_67.pdf
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2017). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 68*, referente al año académico 2016, cuadro n° 7, p. 13. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_68.pdf

- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2018). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 69*, referente al año académico 2017, cuadro n° 9, p. 16. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/Boletin-Estadistico_69.pdf
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2019). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 70*, referente al año académico 2018, cuadro n° 9, p. 16. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_70.pdf
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2020). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 71*, referente al año académico 2019, cuadro n° 9, p. 17. <https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico71.pdf>
- Universidad Nacional de Rosario – UNR (2021). Dirección General de Estadística Universitaria. *Alumnos en la UNR – Boletín Estadístico 72*, referente al año académico 2020, cuadro n° 4, p. 18. https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_72.pdf
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Facultad de Ciencia Médicas. *Estudiantes-Ingresantes, 2022*. <https://fcm.unr.edu.ar/ingresantes/>
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Facultad de Ciencias Médicas. *MIU – Módulo de Inclusión Universitaria*. <https://moduloinclusiouniversitaria.wordpress.com/acerca-de/>
- Universidad Nacional de Rosario. (2023). Facultad de Ciencia Médicas. *Plan de Estudios – Medicina*, 2001. https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/PLAN_DE_ESTUDIOS_MEDICINA.pdf
- Universidad Nacional de Rosario. (2020). *Institucional Universidad*. <http://www.unr.edu.ar/universidad/>
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). *UNR en números*. <https://unr.edu.ar/unr-en-numeros/>
- Urbaniak, E. (2016). El análisis pragmalingüístico de las palabras baúl: el caso del verbo hacer. *Linred. Lingüística en la Red*, (14), 1-17. Universidad de Alcalá de Henares. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/30259>
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 387-409.
- Vázquez, G. E. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1129-1147.

- Veiga, M. H.; González, A. R. (2019). Las interferencias morfosintácticas del portugués en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista Científica UISRAEL*, v. 6, n.1. Ecuador: Universidad Israel. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/71>
- Veiga, I .P. A. (org.) (2015). *Formação médica: aprendizagem baseada em problemas*. Campinas: Papirus.
- Vera Koc, A. (2020). *Las muletillas en el discurso oral de los estudiantes de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM*. Trabajo de Investigación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16809/Vera_ka.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Verdessi Hoy, G. M. (2015). Reflexión y propuesta de objeto de aprendizaje para la enseñanza del español. *Opción*, 31(2), 1129-1150.
- Vianna, R. A. (2019). A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Revista Odisseia*, v.4, n.1, p.19-33, jan.-jun.2019. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/16818>. [Fecha de acceso: 16 de mayo de 2020].
- Vilosa Sánchez, M. (2013). El español L3 de hablantes de árabe con inglés como L2: un estudio experimental sobre los adjetivos. En: Blecua, B.; Borrell, S.; Crous, B.; Sierra, F. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE (19-22 septiembre 2012), 892-902. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423391>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comparación dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor-Mec.
- Wei, N. (2020). Reconocimiento de palabras nuevas en L3 de los alumnos universitarios chinos de español: el caso de cognados inglés-español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 219-232. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428327>
- Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1999) *La mente en acción*. Capital Federal, Argentina: Aique.
- Widdowson, H. G. (1991). *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Traducido por Almeida Filho, J. C. P., Campinas, SP: Pontes.
- Zhou Lian, X. (2015). La enseñanza de la pasiva en el español a estudiantes chinos. En: Morimoto, Y.; Pavón Lucero, M. V.; Santamaría Martínez, R. (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE (17-20 septiembre 2014), 1025-1034. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427338>
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8(16), 159-171. <https://doi.org/10.26378/rnlael816235>

Anexos

ANEXO 1

SOLICITUD DE PERMISO PARA OBSERVACIÓN DE TUTORÍAS ORALES DE LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNR PARA REALIZACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Rosario, 11 de marzo de 2019

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Ciencias Médicas
Secretaría Estudiantil

Sra. Marcela Salvai

De mi consideración:

Me pongo en contacto con usted, en calidad de doctoranda en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario, para comunicarle mi interés en realizar, durante el corriente año (2019), una investigación en el marco de mi Tesis Doctoral acerca del aprendizaje de la lengua española y desarrollo académico en esta lengua por alumnos brasileños que cursan la carrera de Medicina en esta Universidad.

La investigación se intitula ***“El Sociointeraccionismo como herramienta de aprendizaje de la lengua española por estudiantes brasileños de medicina en Rosario. Un abordaje de las habilidades de producción oral y escrita en los dos primeros años de inmersión”*** y tiene como Directora la Dra. María Isabel Pozzo, investigadora del IRICE-CONICET y también profesora de la UNR en la Facultad de Humanidades y Artes.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de brasileños que han venido a estudiar la carrera de Medicina en la UNR, el objetivo central de mi Tesis Doctoral es analizar el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, considerando el Sociointeraccionismo al que están expuestos. Es decir, el estudio tendrá como foco el desarrollo de la lengua española de estos alumnos en contexto de inmersión y su desempeño académico relacionado al conocimiento de la lengua de instrucción – el español (ver instrumentos de observación anexos a esta solicitud).

Así pues, el proceso de investigación se constituiría en observaciones de las clases de tutorías en la Facultad de Medicina. **Aclaro, sin embargo, que dichas observaciones se centrarán en el desarrollo del alumno y no del profesor.**

En tal sentido, se entregará a los alumnos informantes una invitación de participación (ver anexo) en el estudio, explicándoles en qué consiste la investigación y solicitándoles el consentimiento para observarlos. De igual manera, se les explicará a los profesores de las tutorías el motivo de la investigación y se les entregará una solicitud de permiso (ver anexo) para asistir/observar a los alumnos en sus clases.

También, a lo largo de las observaciones y en el proceso de elaboración del informe de la investigación se guardará, en todo momento, la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los sujetos estudiados, exceptuando la de la Institución (Universidad Nacional de Rosario).

Además, es importante señalar que esta actividad no conllevará ningún gasto para la institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de las clases.

Sin otro particular y esperando una respuesta favorable, le saluda atentamente,

Ana Luisa Cardoso
Universidad Nacional de Rosario
Doctoranda en Ciencias de la Educación

María Isabel Pozzo
IRICE – CONICET
Universidad Nacional de Rosario
Directora de la Tesis Doctoral

ANEXO 2

SOLICITUD DE PERMISO DEL PROFESOR PARA OBSERVACIÓN DE CLASES DE TUTORÍAS EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNR PARA REALIZACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Rosario, 15 de marzo de 2019

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Médicas

Sr. Profesor Dr. _____

De mi consideración:

Me pongo en contacto con usted, en calidad de doctoranda en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario, para comunicarle mi interés en realizar, durante el corriente año (2019) y el próximo (2020), una investigación en el marco de mi Tesis Doctoral acerca del aprendizaje de la lengua española y desarrollo académico en esta lengua por alumnos brasileños que cursan la carrera de Medicina en esta Universidad.

En ese sentido, le comunico que también he contactado con la Secretaría Estudiantil de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, la cual me autorizó la realización de de la investigación en la Facultad de Medicina. No obstante, vengo muy respetuosamente solicitarle su consentimiento para observar a los alumnos en sus clases.

La investigación se intitula ***“El Sociointeraccionismo como herramienta de aprendizaje de la lengua española por estudiantes brasileños de medicina en Rosario. Un abordaje de las habilidades de producción oral y escrita en los dos primeros años de inmersión”*** y tiene como Directora la Dra. María Isabel Pozzo, investigadora del IRICE-CONICET y también profesora de la UNR en la Facultad de Humanidades y Artes.

Teniendo en cuenta la gran cantidad de brasileños que han venido a estudiar la carrera de Medicina en la UNR, el objetivo central de mi Tesis Doctoral es analizar el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, considerando el Sociointeraccionismo al

que están expuestos. Es decir, el estudio tendrá como foco el desarrollo de la lengua española de estos alumnos en contexto de inmersión y su desempeño académico relacionado al conocimiento de la lengua de instrucción – el español (ver instrumentos de observación anexos a esta solicitud).

Así pues, el proceso de investigación se constituiría en observaciones de las clases de tutorías en la Facultad de Medicina. **Aclaro, sin embargo, que dichas observaciones se centrarán en el desarrollo del alumno y no del profesor.**

En tal sentido, se entregará a los alumnos informantes una invitación de participación (ver anexo) en el estudio, explicándoles en qué consiste la investigación y solicitándoles el consentimiento para observarlos.

También, a lo largo de las observaciones y en el proceso de elaboración del informe de la investigación se guardará, en todo momento, la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los sujetos estudiados, exceptuando la de la Institución (Universidad Nacional de Rosario).

Además, es importante señalar que esta actividad no conllevará ningún gasto para la institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de las clases.

Sin otro particular y esperando una respuesta favorable, le saluda atentamente,

Ana Luisa Cardoso
Universidad Nacional de Rosario
Doctoranda en Ciencias de la Educación

María Isabel Pozzo
IRICE – CONICET
Universidad Nacional de Rosario
Directora de la Tesis Doctoral

ANEXO 3

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARARADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

LOS INVITO a participar, como informantes, de la Investigación Doctoral acerca del tema **“El Sociointeraccionismo como herramienta de aprendizaje de la lengua española por estudiantes brasileños de medicina en Rosario. Un abordaje de las habilidades de producción oral y escrita en los dos primeros años de inmersión”**, que será desarrollado por mí, ANA LUISA CARDOSO, Doctoranda en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección de la Doctora María Isabel Pozzo.

Para llevar a cabo la presente investigación, necesito observar el contexto y forma de aprendizaje de brasileños que vienen a Argentina, a la Universidad Nacional de Rosario, a estudiar la carrera de Medicina.

Comunico que los **datos personales, como nombres, e-mail o números de teléfonos, serán guardados con total confidencialidad y NO serán expuestos en el trabajo**. Dichas informaciones solo se hacen necesarias para que la investigadora pueda mantener el contacto con los informantes, de modo a acompañar su desarrollo y avance en el idioma español a lo largo de la investigación.

Solicito, también, que contesten un cuestionario, el cual tiene el objetivo de conocerles mejor acerca del manejo e interacción en lengua española en un contexto de inmersión.

La participación es de forma voluntaria.

Ante cualquier duda, podrán contactar a la investigadora de este estudio por el mail: analu.car@hotmail.com.

Estoy de acuerdo en participar, de forma voluntaria, de este estudio. Además, es de mi conocimiento que mis datos personales, como nombre, e-mail y número de teléfono estarán resguardados por medio del sigilo al que la investigadora se compromete.

Es de mi conocimiento, también, que los resultados de este estudio podrán ser publicados en revistas científicas, pero sin que mi identidad o datos personales sean revelados.

ROSARIO, 29 de abril de 2019

Firma de la Investigadora

Nombre y Apellido de la Investigadora: Ana Luisa Cardoso

E-mail: analu.car@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario – Facultad de Humanidades y Artes

Nombre de la Directora de Tesis: María Isabel Pozzo

Nombre y Apellido del estudiante informante:

Firma del estudiante informante:

E-mail: _____

Teléfono celular: _____

ANEXO 4

Encuesta diagnóstica aplicada a los estudiantes

CUESTIONARIO – APRENDIZAJE DE ESPAÑOL DE ALUMNOS BRASILEÑOS ESTUDIANTES DE MEDICINA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO - ARGENTINA

Este cuestionario se encuadra en mi tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, centrada en el aprendizaje de la lengua española por brasileños que vienen a estudiar la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

El cuestionario pretende conocer el desarrollo de la lengua española en cada estudiante, así que no hay respuestas correctas o incorrectas. En ese sentido, les pido para que contesten a las preguntas de forma espontánea y sincera. Gran parte de las preguntas son de elección múltiple.

Las respuestas serán procesadas en estricto anonimato. Los datos personales (registrados en hoja de trabajo aparte) son solicitados para que yo pueda mantener contacto con ustedes y, de esa forma, pueda, en otros momentos, averiguar la evolución de ustedes en la lengua española.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Prof. Ana Luisa Cardoso

UNR

DATOS PERSONALES

ESTADO BRASILEÑO DONDE RESIDÍA: _____

Sexo: Mujer Hombre

Edad: 18-20 21-30 31-40 41-50 más de 50

Nivel de instrucción: universitaria incompleta universitaria completa postgrado

¿Cursas el primer año de Medicina en Argentina por primera vez? Sí No (Para respuesta negativa, escribe ¿cuántas veces cursaste/cursas el Primer año? 1, 2, 3...) _____

CUESTIONARIO

1. ¿HACE CUÁNTO TIEMPO VIVES EN ARGENTINA?

menos de 6 meses 6 meses hasta 1 año pasado el año hasta 2 años
 más de 2 años hasta 2 años y medio Otros. ¿Cuánto tiempo? _____

2. ¿CÓMO CLASIFICARÍAS TU NIVEL DE ESPAÑOL?

Para responder a esa cuestión, ten en cuenta qué son las macro habilidades y qué contemplan cada una de ellas. Observa los cuadros abajo.

MACRO HABILIDADES	Habla/Producción oral	Escucha/Comprensión auditiva	Lectura/Comprensión Lectora	Escritura/Producción escrita
-------------------	-----------------------	------------------------------	-----------------------------	------------------------------

CLASIFICACIÓN de Dominio dentro de un <i>continuum</i>	EXCELENTE (Dominio Avanzado a Maestría)	MUY BIEN (Dominio Intermedio a Avanzado)	BIEN (Dominio Básico, presenta dificultades)	REGULAR (Siente mucha dificultad)
--	---	--	--	---

Ahora clasifica tu nivel de Español:

HABLA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCUCHA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

LECTURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCRITURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

3. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS?

No Sí Para respuesta afirmativa, ¿cuáles idiomas hablas y qué macro habilidades tienes más desarrolladas en este/ estos idiomas?

Inglés

HABLA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCUCHA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

LECTURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCRITURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

Francés

HABLA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCUCHA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

LECTURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCRITURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

Otro. ¿Cuál? _____

HABLA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCUCHA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

LECTURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

ESCRITURA

- Excelente
- Muy bien
- Bien
- Regular

4. ¿POR QUÉ ESTUDIAS ESPAÑOL?

- Porque me gusta Necesidad profesional Necesidad para estudios
 Otros: _____

5. ¿LA LENGUA ESPAÑOLA FUE FACTOR DE IMPORTANCIA A LA HORA DE OPTAR POR LA CARRERA DE MEDICINA EN ARGENTINA?

- Sí No

Para respuesta afirmativa: ¿por qué?

- Me parece una lengua de estructura muy fácil Los vocablos son, en gran parte, semejantes a los de portugués Otros: _____

6. AL TENER CONTACTO CON LA LENGUA ESPAÑOLA, EN UN CONTEXTO DE INMERSIÓN EN ARGENTINA, LLEGUÉ A LA CONCLUSIÓN DE QUE LA LENGUA ESPAÑOLA:

- Es realmente fácil como yo me imaginaba.
 Es difícil como yo ya pensaba que era.
 Es más fácil de lo que me imaginaba.
 Me lo creía fácil, pero vi que no es tan así, y me pareció un tanto difícil.
 Otra: _____

7. ¿TIENES HISPANOHABLANTES EN TU FAMILIA?

- Sí No

Para respuesta afirmativa:

¿Cuál es el grado de parentesco? _____

¿De cuál país? _____

8. ¿YA ESTUVISTE EN ALGÚN PAÍS HISPANOHABLANTE?

- Sí No

Para respuesta afirmativa:

¿Cuál / Cuáles? _____

¿Por cuánto tiempo? Menos de 1 mes 1 – 3 meses 4 – 6 meses 1 año

Otro. ¿Cuánto tiempo? _____

9. ¿CON QUIÉNES VIVES EN ARGENTINA?

- Sólo(a) Amigos Familia (madre/padre/hermanos) Pareja

Otros(as). ¿Cuáles? _____

10. ¿CUÁNTAS PERSONAS VIVEN EN TU CASA/DEPARTAMENTO EN ROSARIO?

- 1 2 3 4 Otros(as). ¿Cuántas? _____

11. ¿LAS PERSONAS CON QUIENES VIVES EN ARGENTINA DE QUÉ NACIONALIDAD SON?

- Brasileña Argentina Chilena Colombiana Peruana Haitiana

Otras. ¿Cuáles? _____

12. EN TU CASA, EN ROSARIO, ¿EN QUÉ MEDIDA HABLAS ESPAÑOL Y PORTUGUÉS?

- Hablo más Español Hablo más Portugués Hablo español y Portugués en igual medida

En ese sentido, justifica tu respuesta: _____

13. ¿EN LA UNIVERSIDAD, HABLAS MÁS ESPAÑOL O PORTUGUÉS?

- Español Portugués

Aún en ese sentido, explica:

a. ¿En qué circunstancias hablas Español? _____

b. ¿En qué circunstancias hablas Portugués? _____

14. ¿TIENES MÁS AMIGOS ARGENTINOS O MÁS AMIGOS BRASILEÑOS?

- Argentinos Brasileños

15. ¿SI TIENES LA OPCIÓN DE ELEGIR ENTRE IR A UN LUGAR/EVENTO/BAR BRASILEÑO EN ARGENTINA O IR A UN LUGAR/EVENTO/BAR ARGENTINO, A CUAL IRÍAS?

- Evento Argentino Evento Brasileño

16. ¿QUÉ MÁS TE CUESTA EN EL CONTEXTO DE LA CALLE/SHOPPING/TIENDAS EN GENERAL? (Se puede marcar más de una respuesta).

- La expresión oral (hablar a los argentinos)
 La comprensión auditiva (comprender a los argentinos)

17. ¿QUÉ TE CUESTA MÁS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y DE ESTUDIOS EN GENERAL? (Se puede marcar más de una respuesta).

- La expresión oral (hablar a los profesores y a los compañeros argentinos)
 La comprensión auditiva (comprender a los profesores y a los compañeros argentinos)
 La expresión escrita (producir textos en español)
 La comprensión lectora (comprender a los textos académicos en español)

18. ¿SENTISTE ALGÚN CHOQUE CULTURAL (DIFERENCIA DE COSTUMBRES) EN ÁMBITO ACADÉMICO Y RELACIONAL CUANDO LLEGASTE A ARGENTINA?

- Sí No

Para respuesta afirmativa marque las categorías (se puede marcar más de una respuesta).

- Relación profesor-estudiante
 Relación entre compañeros de clases
 Metodologías de estudios en la Universidad
 Modo en que los universitarios argentinos conducen su carrera
 Otros. ¿Cuáles? _____

ANEXO 5

**INSTRUMENTO PARA OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA
ESCRITURA EN LENGUA ESPAÑOLA DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE
LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNR**

PRODUCCIÓN ESCRITA

Año de la carrera: _____

A) Escribe, **en español**, un texto en el cual expases los factores que te motivaron a cursar Medicina en Argentina.

B) A continuación escribe, **en español**, cómo está siendo tu experiencia.
¿Es lo que esperabas? ¿Por qué? Explica tu respuesta.
