

El lenguaje como condición del sujeto: una propuesta para la adquisición de una L2 a partir del *interaccionismo estructural*

Language as a condition of the subject: a proposal for L2 acquisition from *structural interactionism*

María Virginia Bruzzo , Hugo Roberto Wingeyer 

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

virginia.bruzzo@comunidad.unne.edu.ar

hugowingeyer@hotmail.com

 ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Bruzzo, María Virginia y Wingeyer, Hugo Roberto (2022). El lenguaje como condición del sujeto: una propuesta para la adquisición de una L2 a partir del *interaccionismo estructural*. *Textos en Proceso*, 8(1), pp. 89-104. https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.1.5bruzzo_wingeyer

Editoras: Esperanza Alcaide Lara (Universidad de Sevilla) y Ana Pano Alamán (Università di Bologna)

Recibido: 30-03-2022

Aceptado: 15-06-2022

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no poseen conflicto de intereses.

Copyright: © María Virginia Bruzzo y Hugo Roberto Wingeyer. Esta obra está bajo licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) conviven, no siempre desligada de fricciones, diversas corrientes teórico-metodológicas. En este trabajo presentamos las concepciones epistemológicas sobre *lenguaje, adquisición y método* subyacentes en las principales teorías de esta área, fundadas sobre la base de estudios sobre adquisición de primeras lenguas (L1). Estas líneas son: la *generativista* o *innatista*, la *cognitivista* o *interaccionista*, la *constructivista* y la *sociocultural*. A partir de aquí, presentaremos nuestra propuesta en proceso (Bruzzo, 2020): una investigación en español como lengua segunda y extranjera (ELSE), basada en la teoría de adquisición de L1 de de Lemos (2000a, 2000b, 2002), el *interaccionismo estructural* y su metodología, el análisis del discurso francés-brasileño. Finalmente, señalaremos los resultados obtenidos a modo de vislumbrar cómo la concepción de la adquisición entendida como proceso de *captura y subjetivación* se vería reflejada en una posible teoría de ASL.

Palabras clave: lenguaje, adquisición, epistemología, interaccionismo estructural, subjetivación.

Abstract

In the field of second language acquisition (SLA), different theoretical and methodological frameworks coexist, not always free of frictions. In this paper we present the epistemological notions of *language, acquisition* and *method* underlying the main theories in this area, based on studies of first language acquisition (L1).

These theories are *generativist* or *innativist*, *cognitivist* or *interactionist*, *constructivist* and *sociocultural*. From here, we will present our proposal in process (Bruzzo, 2020): research in Spanish as a second and foreign language (ELSE, in Spanish), based on de Lemos' L1 acquisition theory (2000a, 2000b, 2002), *structural interactionism* and its methodology, French-Brazilian *discourse analysis*. Finally, we will point out the results obtained, to glimpse how the conception of *acquisition* understood as a process of *capture* and *subjectivation* would be reflected in a possible theory of ASL.

Keywords: language, acquisition, epistemology, structural interactionism, subjectivation.

1. Introducción

Nuestros objetivos en este artículo son los de presentar los avances de un estudio elaborado sobre las bases del *interaccionismo estructural*, teoría sobre la adquisición de L1 desarrollada por Lemos (2000a, 2000b, 2002) y su equipo de la UNICAMP, y revisar las concepciones sobre *lengua y adquisición* en las que se basa, con sus correspondientes procedimientos *metodológicos*. En definitiva, nos proponemos desarrollar una discusión de las bases epistemológicas del paradigma de la teoría en estudio en contraposición con los paradigmas de otras teorías de adquisición.

Durante sus más de 60 años de historia, en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas han surgido variadas teorías, cuyos paradigmas muchas veces se contraponen. Con el propósito de organizar la exposición, proponemos una clasificación de estas teorías con sus respectivos paradigmas. Por una parte, nos encontramos con las teorías *mentalistas* y, por otra, las pertenecientes al *giro lingüístico*. Las primeras, entre las que destacamos a las *innatistas*, las *cognitivistas* y el *constructivismo*, se enfocan en lo que sucede en la mente durante el proceso de adquisición. Las segundas, en cambio, son parte del *interaccionismo sociocultural*, es decir, teorías que se enfocan en la relación entre la lengua como hecho social y sus procesos mentales.

En lo que respecta a la concepción de lengua de las teorías *mentalistas*, la consideran como medio para la expresión de la consciencia; pertenecen, por tanto, a la corriente filosófica clásica y su respectivo paradigma que considera la consciencia anterior al instrumento para comunicar esa consciencia, el lenguaje (Corredor, 1999). No obstante, existen diferencias entre el *innatismo* y el *cognitivismo*. Mientras que el primero concibe como axioma que el lenguaje es un producto de la evolución que se halla en nuestros genes y, por tanto, sus bases, en el cerebro —*language acquisition device*—; el segundo, considera que el lenguaje es un producto social que se aprende en la interacción, mediada por procesos cognitivos. Esto lleva a una discrepancia metodológica fundamental: el *racionalismo* del *innatismo*, frente al *empirismo* del *cognitivismo*. En otros términos, en las teorías *innatistas* no se recurre a la *experiencia* para construir hipótesis, sino a teorías sustentadas en *reflexiones* lógicas; en tanto que, las teorías *cognitivistas* construyen hipótesis a través de la *experiencia*.

Por otra parte, en el *constructivismo* se considera que es imposible acceder al conocimiento por medio de la razón o de la experiencia; por eso, únicamente lo ve posible en la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto. Por último, en el *giro lingüístico*, en cambio, el lenguaje es concebido “como condición de posibilidad y validez” (Corredor, 1999, p. 14). Dentro de este *giro lingüístico* y con sus diferencias, podríamos ubicar al *interaccionismo sociocultural* y a nuestra propia propuesta, el *interaccionismo estructural*.

2. El problema del lenguaje

2.1 De Platón a Chomsky

2.1.1. La lengua como capacidad biológica

Las teorías *innatistas*, cuyo origen se encuentra en los estudios de lingüística formal de Noam Chomsky, forman parte de lo que se conoce como determinismo biológico; parten del axioma de que la lengua es una capacidad biológicamente determinada como cada una de las actividades mentales humanas. Para desarrollar estas ideas, Chomsky, sobre la base de sus conocimientos formales de la lengua, plantea lo siguiente: “[t]here is an innate structure that determines the framework within which thought and language develop, down to quite precise and intricate details. Language and thought are awakened in the mind, and follow a largely predetermined course, much like other biological properties” (Chomsky, 1997, p. 31).

Es conocida la afirmación de que, aunque la exposición a la lengua sea pobre en cantidad y calidad, el niño llega a adquirirla de manera rápida y eficaz, y que esto ocurre porque hay una estructura innata (*language acquisition device*) en la que ya se encuentran las nociones básicas sobre la sintaxis de las lenguas —la Gramática Universal—, para habilitar esta adquisición. De igual modo, todas las actividades humanas están codificadas en alguna parte especializada del cerebro. Esto es lo que se conoce como teoría modular.

Para llegar a estas conclusiones, Chomsky se fundamenta epistemológicamente en la idea de que es posible llegar al conocimiento a través de la reflexión interior que, como ya se ha señalado, solo es posible porque llevamos estructuras innatas previas que nos permiten desarrollar conceptos que luego son materializados en la habilidad también innata del lenguaje. Jones resume la posición epistemológica chomskyana de la siguiente manera: “I believe it would be more accurate to see Chomskyan innatism, in common [...] with all forms of biological reductionism, as essentially idealist, a rather curious and simplistic hotch-potch of Kantian skepticism and Cartesian dualism” (Jones, 1997, p. 4). Es por ello por lo que, la metodología para el estudio de la lengua se sustenta en la abstracción del sistema de la lengua. En esta línea, fiel a la herencia cartesiana, Chomsky afirma que la observación y la experimentación, es decir, los fundamentos del *empirismo* deben ser excluidos de un estudio científico serio (Chomsky, 1977). De esta manera, Chomsky intentaba acercar la lingüística a las ciencias duras y al método científico heredero del *racionalismo*. Como se ve, las teorías *innatistas* se fundamentan en un axioma sostenido por una abstracción que escapa de la realidad material. Jones señala sobre la metodología innatista que “this philosophical stance transfers

directly into a particular methodology employed by generative linguists and others in which introspection and intuition concerning, typically, idealised artificial and decontextualised sentences, are used, often as the sole investigative tool” (Jones, 1997, p. 6).

Precisamente, este modelo metodológico presenta el problema de la imposibilidad del consenso y, por ende, de la objetividad. Más aún, el mismo Chomsky, siguiendo el presupuesto kantiano sobre el conocimiento real de las cosas, considera imposible saber sobre las cosas en sí, ya que el conocimiento interior y la realidad material nunca pueden coincidir completamente. La verdad sobre ellas sería solo posible a través de un golpe de suerte, como en la física (Chomsky, 1988 como se cita en Jones, 1997). Sobre esta paradoja producto del escepticismo chomskiano, no se puede sostener una ciencia, “making this separation of thinking and being into two mutually unintelligible realms an evident absurdity” (Jones, 1997, p. 6).

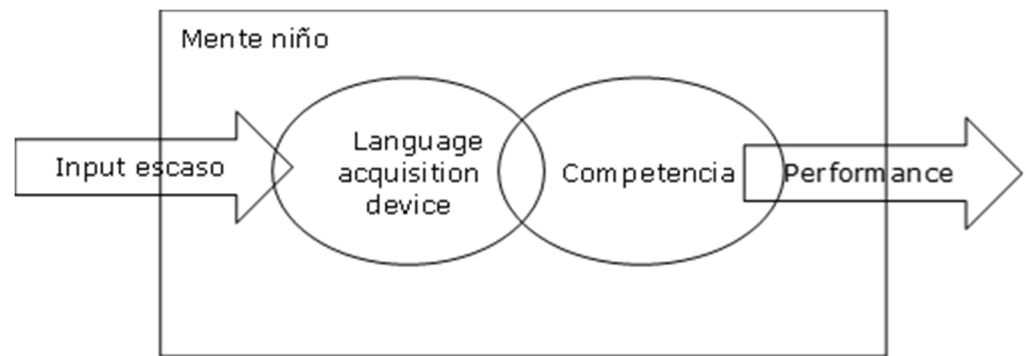
Justamente, algunas investigaciones *empíricas* han refutado varios de los postulados axiomáticos de Chomsky, como la idea de que la exposición a la lengua materna es pobre y de baja calidad:

[...] it is interesting that empirical studies of children's language learning have not, in general, borne out Chomsky's claims, insofar as they are meaningful (on this Hacker, 1990), particularly in relation to his early allegations about the meagreness and degeneracy of the environmental input and about the speed of language acquisition. [...] [A] great volume of work shows language developing in contexts of social interaction around joint practical activity, contexts in which the child's carers tailor their language to the child's level of communicative competence (Halliday, 1978; Bruner, 1981; Wells, 1985; Jones, 1997, p. 5)

2.1.2. Lengua y habla = competencia y actuación: una tergiversación de la teoría saussureana

Como ya se ha visto, la concepción chomskiana sostiene que tenemos una estructura innata en el cerebro en el que está contenida la Gramática Universal, la que nos permite adquirir la gramática particular de nuestra lengua materna. De estas concepciones deriva el concepto de *competencia*, que implica el conocimiento de la lengua que tiene un hablante. Como se infiere de los postulados generativistas, se trata de un conocimiento omnipotente de las reglas gramaticales y que, por lo demás, presenta estructuras vacías, no vinculadas con significados ya que aparentemente, los signos lingüísticos o son transparentes o pueden ser rellenados con cualquier significado. Por su parte, también existe la *actuación*, que se refiere al uso concreto de la lengua en una situación determinada. Esta *actuación* se ve condicionada por aspectos contextuales o cognitivos-emocionales, como la ansiedad. Esta concepción chomskiana de lengua y mente (pensamiento), podría graficarse del siguiente modo:

Figura 1. Adquisición L1. Generativismo.



Como vemos, el pensamiento y la lengua están ligados entre sí solo en la medida en que el último es la herramienta, biológicamente determinada, a través de la cual se transmite el pensamiento.

Estos dos conceptos de *competencia* y *actuación*, reinterpretación chomskiana de los de *lengua* y *habla* de Ferdinand de Saussure, han tenido mucho impacto tanto en el ámbito de los estudios de la L1 como de la L2/E. Más aún, siguen siendo ampliamente utilizados en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta reinterpretación, acorde con Norton, 2014 y Firth y Wager, 1997, ha llevado a que en el mundo anglosajón haya una confusión sobre la teoría saussureana y el estructuralismo; lo que no constituye un dato menor, ya que la mayor parte de los estudios en L2/E son desarrollados en ese espacio. Sumado a ello, considerando que la propuesta teórica que queremos presentar aquí se fundamenta en la teoría saussureana, nos parece relevante detenernos en este punto, ya que no se corresponde con la mencionada reinterpretación chomskiana de los conceptos de lengua y habla.

Chomsky por una parte postula que hay una facultad individual del lenguaje y sostiene, por otra parte, que hay una Gramática Universal común a todas las lenguas, ambas biológicamente determinadas. Ante la dificultad de aunar estos dos postulados propone un postulado trascendental que indica que esa Gramática Universal es innata a todos los seres humanos. Estas ideas van completamente en contra de la teoría saussureana. Para Saussure la lengua es esencialmente social, de lo cual se deriva que es diversa y posee sus propias especificidades. Más aún, en la teoría generativista no hay cabida para la arbitrariedad del signo lingüístico; recordemos que las reglas gramaticales están vacías de significado y el conocimiento es apriorístico. Sostiene Shakeri a este respecto:

As a result, Chomsky and others in the huge generativist camp concentrate their attempts on the search for a vouchsafed ‘universal rule-and-concept system’ which is a reproduction of an old traditional dream of a ‘universal language of thought’. In a Saussurean perspective, this assumption, aside from its failure to observe the diversity and specificity of languages, is a metaphysical and, therefore, an incoherent basis for linguistic theory. (Shakeri, 2017, p. 3)

Asimismo, para diferenciar la *lengua* como producto social del de la facultad natural para constituirla, Saussure propone el concepto de *lenguaje*. A su vez, diferencia el uso de la *lengua* de la del *habla*, que como no ocurre con la *actuación*, es la actualización de las representaciones que el *sujeto hablante* tiene de la *lengua*.

En ningún caso el *sujeto* es conocedor omnipotente de su *lengua*, como lo es para Chomsky. Volveremos sobre estas ideas más adelante, en la sección 3.

Finalmente, en cuanto a la adquisición de segundas lenguas (Gass, 1984; White, 1989), existen tres posturas dentro del generativismo: (i) según la primera, pasado el *período crítico* (Lenneberg, 1967), es imposible acceder a la GU, al que solo se accede a través de la lengua materna; (ii) en la segunda se sostiene que es posible este acceso pero solo a los principios, no a los parámetros, y (iii) la posibilidad del acceso total a la GU (Alba-Salas y Salaberry, 2007), que es lo que se sugiere en la tercera perspectiva. A pesar de sus diferencias internas y de las que se presentan con los cognitivistas, tomamos el problema de la adquisición de segundas lenguas de ambos paradigmas dentro de uno que los engloba, el *mentalista*. Entonces, la adquisición de segundas lenguas desde esta perspectiva es la que vamos a desarrollar en subsiguientes apartados.

2.2. Del aristotelismo al cognitvismo

2.2.1. La adquisición como un problema cognitivo

Mientras que las *teorías innatistas* se sostienen en la epistemología *racionalista*, ciertas teorías cognitivistas en adquisición de segundas lenguas (Long, 1985; Swain, 1985, entre otros autores fundacionales en ASL), siguiendo la tradición aristotélica, se fundamentan en el *empirismo*, en el que, a diferencia del *racionalismo*, el conocimiento es sólo posible a través de la observación del ambiente. En este sentido, la lengua, como cualquier otro conocimiento, es adquirida en contacto con el entorno que la habla. Es por ello por lo que la *interacción*, como medio para la adquisición de una lengua, cobra importancia en estos estudios. De esta manera, en vez de recurrir a una metodología sostenida en la abstracción descontextualizada del sistema de la lengua, es a través de la observación y la experimentación que se analiza el proceso de adquisición.

Dicho todo esto, es necesario señalar que entre los interaccionistas también hay diferencias epistemológicas de las que nos ocuparemos más adelante. Son las que se plantean entre los *constructivistas* y el *interaccionismo sociocultural*.

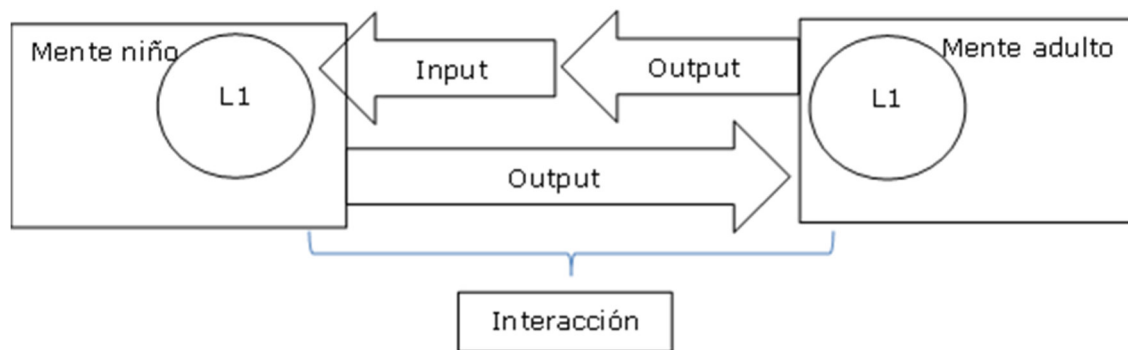
2.2.2. La lengua como una herramienta de la comunicación

En cuanto a las bases epistemológicas de esta rama cognitivista, la lengua es considerada un conocimiento más que se adquiere como una herramienta para la comunicación, siendo esta adquisición el objetivo de la *interacción*. Es decir, mantienen los axiomas de la corriente filosófica clásica sobre la lengua. Además, las teorías cognitivistas, aunque desdeñan la idea de un *language acquisition device*, por considerar la adquisición como producto de la *interacción*, siguen sosteniendo la diferencia entre *competencia* y *actuación*. A pesar de que se recurre a la *interacción* como explicación para la adquisición, la siguen considerando como un proceso individual que se lleva a cabo exclusivamente en la mente del sujeto (Firth y Wagner, 1997). Por consiguiente, aunque se señale que la lengua es social por ser utilizada para la comunicación —punto de vista heredado de los estudios en sociolingüística de Hymes (1961) y Halliday (1978)—, el modo de ser estudiado se centra exclusivamente en el individuo, en un sujeto que aprende sobre el objeto-lengua, en contacto con su medio, pero que ese medio no influye sobre su ser sujeto.

Consecuentemente, se aprende a usar la lengua como si fuese una herramienta que puede ser dominada, una herramienta que solo sirve para comunicar el pensamiento que es considerado apriorístico. En definitiva, aunque se afirma que es a través de la *interacción* que el sujeto adquiere la lengua, uno y otro se presentan como de dos como dos ámbitos diferentes (Lemos, 1986).

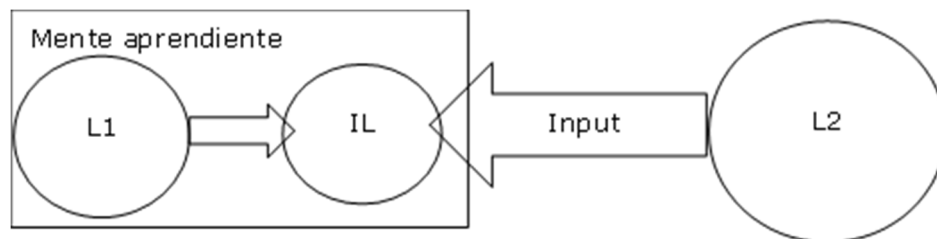
En este sentido, el aprendizaje de una L1, según los cognitivistas se puede graficar de la siguiente forma:

Figura 2. Adquisición L1. Cognitivismo.



En cuanto a la adquisición de una segunda lengua, una de las concepciones estabilizadas en ese ámbito es el de la *interlengua*, que, sucintamente, designa a la lengua particular del aprendiente de una L2/E, que surge de la intersección entre su conocimiento de su L1 (y otras lenguas), la L2/E en cuestión (como si la L2/E existiera por fuera de sus propios hablantes) y las prácticas de aprendizaje dentro y fuera del aula, durante la adquisición-aprendizaje de la L2/E. En el gráfico 3, resumimos el proceso de adquisición de una L2 y el lugar de la *interlengua* en ella, tanto para cognitivistas como chomskianos. Aclaremos, de todos modos, que, si tuviésemos que ser más fieles a las concepciones cognitivistas interaccionistas, deberíamos contextualizar la L2 dentro de un sujeto y el proceso de adquisición en la interacción entre el sujeto conocedor y el aprendiente.

Figura 3. Adquisición L2. Paradigma mentalista¹.



Esa concepción sobre el sujeto como conocedor perfecto de la propia lengua surge por tomar una posición que no desafía el lugar de los mismos teóricos como hablantes altamente alfabetizados de su propia lengua. Es por ello por lo que

¹ Gráfico presentado en las ponencias Bruzzo y Wingeyer (2021) y Bruzzo (2022).

abstraen la concepción del sujeto de L1 de la misma estructura de la lengua estándar, en situaciones ideales, recortados de la realidad variable y desafiante del hablante que busca entender y hacerse entender.

2.3. El constructivismo y el interaccionismo sociocultural

Otras posiciones de entre las teorías interaccionistas con relación a la adquisición son el *constructivismo* desarrollado por Jean Piaget y la teoría *sociocultural* de Lev Vygotsky. En lo que respecta al *constructivismo*, la diferencia epistemológica que plantea, en relación con las dos corrientes antes mencionadas, es que toma como axioma que el conocimiento se produce en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto. Por ende, el conocimiento ni surge completamente de las percepciones (*empirismo*), ni tampoco está en el sujeto cognoscente apriorísticamente (*racionalismo*). Sobre estas dos posturas y sobre su propuesta, constructivista, Piaget sostiene:

Por una parte, el conocimiento no procede en sus orígenes ni de un sujeto consciente de sí mismo ni de objetos ya constituidos (desde el punto de vista del sujeto) que se le impondrían; más bien resultaría de interacciones que se producen a medio camino entre ambos y por tanto depende de los dos a la vez, pero con una indiferenciación completa y no como intercambios entre formas distintas. En consecuencia, si no existe en el comienzo ni sujeto, en el sentido epistémico del término, ni objetos concebidos como tales, ni sobre todo instrumentos invariantes de intercambio, el problema inicial del conocimiento será construir tales mediadores: partiendo de la zona de contacto entre el cuerpo propio y las cosas se dirigirán cada vez más hacia las dos direcciones complementarias de lo exterior y lo interior, y de esta doble construcción progresiva depende la elaboración solidaria del sujeto y de los objetos. (Piaget, 1977, pp. 14-15)

De igual manera, la lengua, como objeto cognoscible es construido por el niño a través del intercambio con el medio y, en ese intercambio, el niño *asimila* el conocimiento sobre la lengua en aplicación de sus estructuras construidas en las etapas previas del desarrollo cognitivo. Justamente el lenguaje surge cuando la *función simbólica* o *semiótica* se constituye. Sin embargo, como producto de la inteligencia, “[e]l lenguaje es, naturalmente, un caso particular de dicha función, un caso especialmente importante, no lo niego, pero un caso limitado en el conjunto de las manifestaciones de la función simbólica” (Piaget, 1983, p. 212).

Por su parte, la teoría *sociocultural* también se sostiene en la idea de que el conocimiento se construye en una relación dialéctica entre sujeto y objeto (Vygotsky, 1995). Pero a diferencia del *constructivismo*, considera que ese conocimiento se desarrolla a través de herramientas socioculturales. El niño en contacto con el medio construye sus conocimientos a través de la cultura que lo rodea. Entre las herramientas socioculturales se encuentra el lenguaje. En este sentido, acorde con Jones, quien cita a Vygotsky (1962), “[...] language interpenetrates with the ‘natural’ psychological and biological processes present in the new-born child leading to the formation of ‘verbal thought’ which ‘is not an innate, natural form of behaviour but is determined by a historical-cultural process’” (como se cita en Jones, 1994, p. 7).

Como se ve, en esta última postura el lenguaje cobra un papel de relevancia en la construcción de lo simbólico (Lemos, 1986). Es por ello por lo que este

posicionamiento puede ser considerado, en filosofía, como parte del llamado giro lingüístico.

Tanto una como otra teoría han sido de amplio impacto en los estudios de adquisición de segundas lenguas y su aplicación en el aula de lenguas extranjeras—entre los constructivistas se puede consultar a Pienemann (1998), y para estudios socioculturales a Lantolf y Thorne (2006) y a Swain y Watanabe (2013)—. De esta manera, algunos conceptos, como el de *zona de desarrollo próximo*, fueron llevados al aula mediante propuestas didácticas diseñadas con la intención de poner en práctica en el aula esta concepción, más allá de las discusiones epistemológicas que tratamos en este trabajo sobre los conceptos de *lengua y adquisición*.

Como crítica a estas posiciones, Lemos (1986) señala, en referencia a otras teorías interaccionistas comprometidas epistemológicamente con el constructivismo, la imposibilidad de señalar tanto el paso entre la etapa prelingüística y la lingüística, como la función de la *interacción* a ese respecto. De esta manera, considera que hay una negación de su propio presupuesto: la *interacción social* como constitutiva del proceso de adquisición del lenguaje.

2.4. El giro lingüístico

El pensamiento del siglo XX se caracteriza por adoptar, respecto de nuestro conocimiento de mundo, el lenguaje como condición de posibilidad y validez de nuestro conocimiento de mundo. Las disquisiciones de Wittgenstein en el *Tractatus* parecen dirigirse a la reflexión sobre las *condiciones de posibilidad de la experiencia* planteados por Kant y, por tanto, sobre las *condiciones de posibilidad de los objetos de la experiencia*, que llevan a su vez al problema de “cuáles son las condiciones de posibilidad de la descripción de nuestra experiencia en general” (Corredor, 1999, p. 17). De esta manera, el lenguaje no solo toma el papel epistémico de condición para la posibilidad y validez del conocimiento, sino que también se considera la dimensión intersubjetiva de la interacción social (Corredor, 1999).

3. El lenguaje como condición del *sujeto*

3.1. La lengua según Saussure y sus proyecciones en el interaccionismo estructural

La propuesta que aquí planteamos se subsume al paradigma del *giro lingüístico*. Se trata del *interaccionismo estructural*, desarrollado por Claudia de Lemos, a partir de sus investigaciones sobre lengua materna en los enfoques interaccionistas. Considera que, para su adquisición, el lenguaje precede y determina al sujeto, es condición para su constitución. Explica cómo la interacción modifica y amplía los recursos o capacidades iniciales del niño en el desarrollo del lenguaje, teniendo en cuenta que los posicionamientos *interaccionistas* “[guiados] por el objetivo de identificar estadios de desarrollo o estados de conocimiento, enfrentaron la imposibilidad de transformar teorías lingüísticas en instrumentos descriptivos” (Lemos, 2014, p. 24).

Estas ideas se desarrollan sobre la base de la lingüística saussureana y el psicoanálisis lacaniano. De hecho, podríamos resumir su postura metodológica

haciendo referencia a algunos postulados de Saussure. Para eso, partimos de la siguiente cita:

Saussure circunscribe el estudio de la lengua a una ciencia histórica y no deja lugar a dudas de que así sea a partir de la férrea seguridad con que lo afirma. Todo en la lengua es histórico: por eso es que se solicita que el estudio de la lengua se dé en el seno de la Facultad de Letras. La lengua es, entonces, un objeto de análisis histórico y no de análisis abstracto. (Beker, 2015, p. 3)

En virtud del análisis de esta afirmación podemos considerar varias cuestiones. Por una parte, la discusión de la dicotomía entre diacronía y sincronía y entre lengua y habla. Es conocido que en el *Curso de Lingüística General* (2007 [1916]) se afirma que Saussure se inclina por la sincronía y por la lengua. Sin embargo, vemos anotado en *Escritos de Lingüística General* (2002) la necesidad de mantener ambos pares presentándolos como no dicotómicos, como dos caras de una misma moneda, inseparables una de la otra, como ocurre con las partes el signo lingüístico: significado y significante. Lo mismo se plantea respecto de la diacronía y la sincronía: la lengua no es solo puede ser estudiada desde el punto de vista sincrónico, sino que la diacronía echa luz sobre el estado en el que se ha hecho el recorte. A este respecto, recurrimos a esta cita de Saussure sobre el *cambio lingüístico*:

Tomando en primer lugar el *fenómeno de la analogía*, el fenómeno de la transformación inteligente, veamos algunos ejemplos. El mejor modo de comprenderlo es escuchar hablar a un niño de tres o cuatro años. Su lenguaje es un auténtico tejido de formaciones analógicas que nos hacen sonreír, pero que ofrecen con toda pureza y candor el principio que actúa sin cesar en la historia de las lenguas. *Veniré*. ¿Cómo *veniré*? Para decir esto es preciso, primero, que el niño conozca *venir* y que asocie en su mente la idea contenida en *venir* y lo que quiere expresar; pero esto no basta; es preciso, en segundo lugar, que haya oído decir *ir* e *iré* o *reir*, [*reiré*]. Entonces se produce el fenómeno: *ir*: *iré* = *venir*: *veniré*. Señalemos en seguida una de las características de este fenómeno: *en cierto sentido* esto no es una transformación, *es una creación*; pero en último término es más que una transformación porque todos los elementos de *veniré* están contenidos y dados en las formas existentes que la memoria ofrece; *reiré*, *reir*, o si se prefiere el sufijo *-ir*, el sufijo *-iré*, y su relación de significación. Sin la presencia de estos elementos, *veniré* es sencillamente imposible. (Saussure, 2002, p. 143)

En esta ejemplificación se observa cómo un fenómeno de la sincronía está ligado a la diacronía. El cambio lingüístico se da en un punto de la diacronía como fenómeno sincrónico y, a su vez, repercute en la continuidad del tiempo, en otro momento, observable en corte sincrónico. Además, también se ve en la ejemplificación que sin el *habla* (individual) es imposible analizar la realidad material de la lengua; lo que implica, la necesidad de la *empíria* y no de un análisis abstracto.

Finalmente, podemos ver un punto de unión entre la concepción de lengua como hecho social del que dependemos para nuestro funcionamiento como sujetos, con la construcción de conocimientos. Para aclarar esta conceptualización, continuamos con la cita anterior, “Jamás habrá pues creación *ex nihilo*, sino que cada innovación será solamente la aplicación de elementos proporcionados por el estado anterior del lenguaje. De este modo, la renovación analógica, a pesar de ser en cierto sentido muy destructiva, no hace más que continuar la cadena de los

elementos transmitidos desde el origen de las lenguas sin poder romperla jamás” (Saussure, 2002, p. 143).

3.2. El interaccionismo estructural: conceptos clave

Como señalamos, en esta posición el lenguaje es condición para la constitución del sujeto. Para Lemos (2000a, 2000b, 2002) el niño es *capturado* por el lenguaje y constituido por él para funcionar como sujeto hablante en el lenguaje. En este sentido, más que una adquisición, se habla de una *subjetivación*. En este proceso de *subjetivación* el niño pasa por distintas posiciones estructurales, no superables, con un polo dominante, determinadas por las relaciones que establece con el lenguaje (Lemos, 2000a, 2000b, 2002). El habla del otro es el polo dominante en la primera posición, el habla de la madre o del cuidador. El niño recurre a fragmentos —se trata de enunciados fragmentarios a nivel sintáctico, semántico y fonológico— del *habla* del Otro que a su vez desempeña la función de intérprete de estos fragmentos. En la segunda posición el polo dominante es la lengua, se manifiestan en el niño estructuras latentes y no meros fragmentos tomados de diálogos anteriores. En la tercera posición el polo dominante es el sujeto porque el niño es capaz de escuchar su propio discurso y corregirse frente a un interlocutor al que puede considerar como otro. En este marco aparecen las premisas sobre la renovación analógica. En una de estas posiciones del proceso de subjetivación se da el fenómeno de la *analogía*, nombrado por Lemos como *proceso metafórico* por Lemos (2000a, 2000b, 2002).

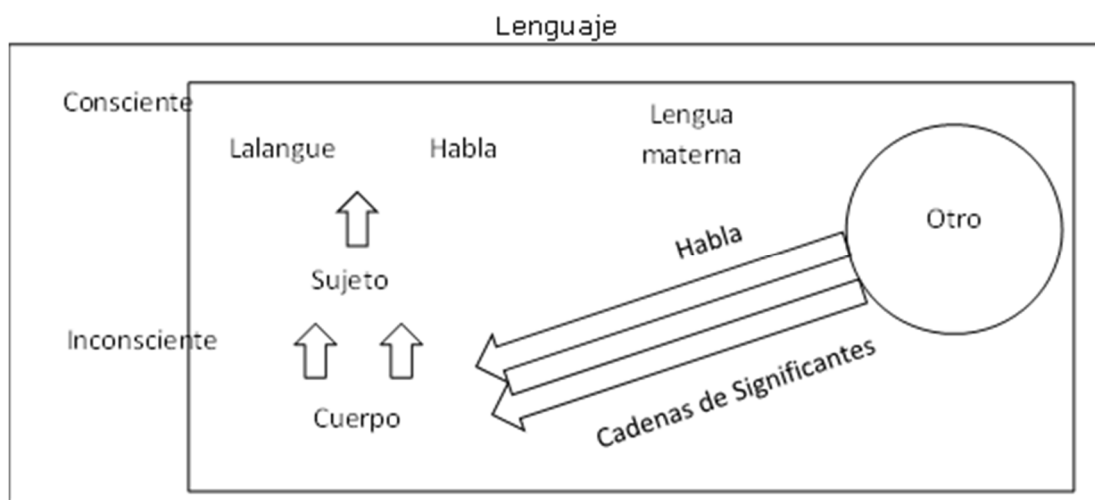
Ampliando la información sobre la fundamentación epistemológica del *interaccionismo estructural*, es importante señalar que Lemos retoma los conceptos saussurianos de *lengua*, *habla*, *sistema*, *valor* y *cambio*, y el postulado del psicoanálisis lacaniano según el cual el lenguaje crea al sujeto. Para Lemos (1995), el individuo está sujeto al funcionamiento de la lengua; en otros términos, la lengua no es un objeto que los hablantes aprenden a utilizar como si fuese una herramienta. Por eso, en el *interaccionismo estructural* se considera que el *infans* no *adquiere* el lenguaje, ya que adquirirlo implicaría que uno pueda dominarlo como si fuera un instrumento, sino que pasa por un proceso de *subjetivación* que consiste en ser *capturado* por el lenguaje: la *lengua* precede al sujeto y lo determina como hablante. El *infans* es “atravesado y significado” (Lemos, 2014, p. 31) por el habla del Otro, un otro que lo reconoce como hablante de la lengua; en otros términos, es el reconocimiento que se hace a un *semejante* y, al mismo tiempo, a una *subjetividad individual*. Esta *captura* mediada por el *habla* del otro es una “instanciación de la *langue* en tanto funcionamiento sistémico, esto es, que deshace y rehace estructuras y sentidos” (Lemos, 2014, p. 31). Este proceso de *subjetivación*, en el que el niño no culmina con un dominio omnipresente de su lengua, se puede describir por sus cambios de posición en su relación con el lenguaje, “en una estructura en la que la *langue* y la *parole* del otro, en su sentido pleno, estén indisociablemente relacionadas a un *cuerpo pulsional*, i.e., al niño como cuerpo cuya actividad demanda interpretación” (Lemos, 2014, p. 32).

Finalmente, cerramos este apartado sobre la influencia de la lingüística saussureana en los postulados del interaccionismo estructural que explica la adquisición de la lengua materna (Lemos, 2000a, 2000b, 2002), con la referencia a las investigaciones que, con este mismo marco teórico, abordan el tema de la adquisición del discurso académico en alumnos universitarios (Desinano, 2009), en

la que se considera la subjetivación como un proceso constante en la relación del sujeto con la lengua, durante toda su vida (Desinano, 2009). Destacamos que la mencionada autora parte de la hipótesis de que “el sujeto hablante siempre está en un equilibrio precario en su relación con su lengua y como resultado de ello aparecen en sus enunciados transgresiones aparentemente inexplicables que muestran usos erráticos del léxico, usos léxico-sintácticos anómalos, hápax, lapsus y otros fenómenos semejantes” (Desinano, 2018, p. 2).

Proponemos el siguiente gráfico para la concepción interaccionista estructural sobre la adquisición de la lengua materna.

Figura 4. Adquisición L1. Interaccionismo estructural².



Como vemos, el proceso se complejiza ya que entran en juego la relación entre el lenguaje y el cuerpo del niño, esto es, el inconsciente —el sujeto para Lacan ([1964] 2012)— a través del habla del Otro, intérprete del cuerpo del niño. De este entrecruzamiento, surge el sujeto que emerge a través del *habla* —o de la *la langue* para Lacan ([1972] 2012), que aquí no nos compete, ya que es objeto de psicoanalistas—.

4. Adquisición del español L2 en el marco del interaccionismo estructural

En este último punto exponemos nuestra propuesta sobre el proceso de adquisición del español como lengua extranjera como proceso de subjetivación que consiste en la captura del sujeto por el lenguaje, concepto desarrollado en el interaccionismo estructural para la adquisición de la lengua materna (Lemos, 1995, 2000a, 2000b, 2002 y Desinano 2009, 2018). En el proceso de subjetivación los sujetos establecen relaciones con el español que son entendidas como posiciones estructurales.

4.1. Métodos y herramientas

² Presentado en las ponencias Bruzzo y Wingeyer (2021) y Bruzzo (2022).

Explicitamos en este apartado el conjunto de procedimientos lógicos a través de lo que se plantea la presente investigación. En lo que respecta a los métodos, se trata de un trabajo de tipo exploratorio y cualitativo, que implica un estudio longitudinal para observar el proceso de adquisición del español en estudiantes extranjeros. Esto explica que, por una parte, el corpus sea reducido; y que, por otra, los patrones y categorías surgieran de la interpretación de los datos, guiados siempre por nuestro marco metodológico.

Los sujetos en estudios fueron 5 estudiantes de ELSE: (a) J y K, brasileñas, estudiantes de intercambio por AUGM en la Facultad de Humanidades, UNNE y (b) D, danesa; E, belga; y T, francés, estudiantes de nivel medio, de intercambio por Rotary en la ciudad de Corrientes. Las interacciones en las clases fueron observadas por la docente-investigadora, grabadas y anotadas en un cuaderno. De las grabaciones, luego transcritas, surgió un corpus oral de aproximadamente 1500 minutos. Además, se recogieron escritos correspondientes a resoluciones de actividades escriturales, que conformaron un corpus escrito de más de 50 textos.

Para análisis de los datos tomamos la metodología del interaccionismo estructural: el análisis del discurso de la línea francesa-brasileña. De esta manera retomamos las categorías de fragmentariedad (Lemos, 2000a y b, 2002 Desinano, 2009), estructuras latentes (Lemos, 2000a y b 2002) y cadenas latentes (Desinano, 2009), escucha y reformulación (Lemos, 2000a y b, 2000, Desinano, 2009), que nos sirvieron para empezar a categorizar los fenómenos observados. El análisis nos sirvió para sostener nuestra propuesta de concebir la adquisición del español como un proceso de captura, y para determinar las posiciones por las que transitaban los estudiantes en el proceso de subjetivación. Por último, también hemos comenzado a identificar cómo la interacción modifica y amplía los recursos iniciales de los estudiantes.

4.2. Resultados parciales

Según lo que hemos observado en el análisis, podemos sostener que al igual que el *infans* los estudiantes atraviesan por un proceso de *captura* y *subjetivación* que consiste en tres posiciones estructurales, no superables, con un polo dominante. A continuación, presentamos una síntesis de estas posiciones.

En la *primera posición*, el polo dominante es el habla del Otro. Como en el niño (Lemos 2000a, 2000b, 2002), retornan en el habla del estudiante fragmentos del habla del Otro —docente, compañeros u otras personas—. Lemos (2002) llama a estos procesos como metonímicos. El habla es fragmentaria en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico. En un primer momento, los fragmentos que retornan son altamente fragmentarios, mientras que, en un segundo momento, son estructuralmente más complejos. En esta primera posición, el docente y determinados compañeros toman el rol de intérprete (Lemos 2000a, 2000b, 2002) que “restringe las indeterminaciones” (Lemos 2000a, p. 171) del discurso del alumno, reconstruyen los fragmentos y devuelven el significante (o las cadenas de significantes) al estudiante, quien al reconocerlo como propio hace que la interacción avance. Esta interpretación pareciera ser crucial para el paso a la siguiente posición (Bruzzo, 2020).

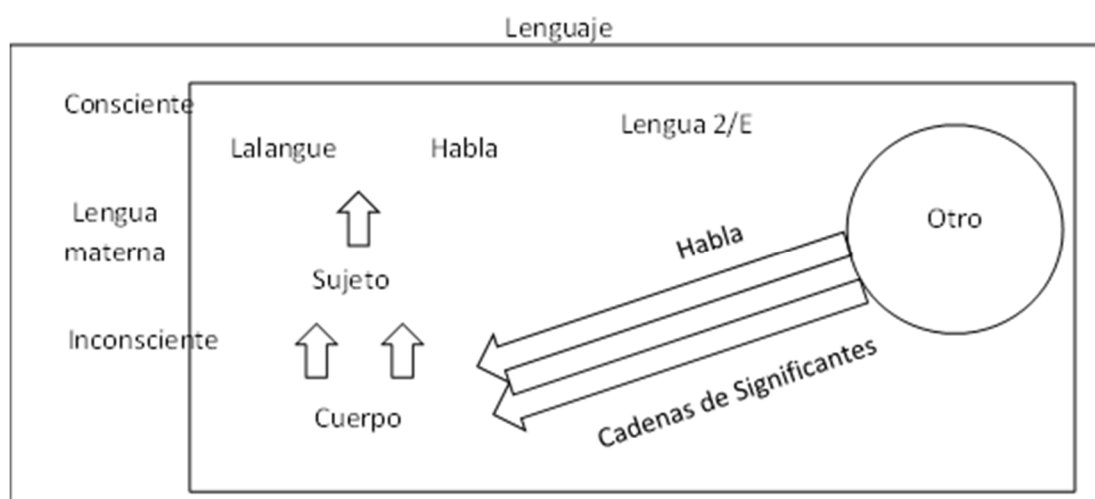
En la *segunda posición*, el polo dominante es la lengua ya que emergen en el habla del estudiante, estructuras latentes del español. Lo característico son los

procesos metafóricos (Lemos, 2002), es decir, los procesos por los cuales en el habla del estudiante emergen las regularidades de la lengua: construyen enunciados por similitud. Debido a esto y al no tener una consciencia sobre su propia habla, hay una fluctuación entre enunciados correctos e incorrectos. La función del Otro es la de restringir las indeterminaciones de los enunciados incorrectos y de señalar la diferencia (Bruzzo, 2020).

En la *tercera posición*, el polo dominante es el sujeto, ya que se caracteriza por la emergencia de la consciencia del propio discurso. El estudiante escucha su propia habla: construye sus enunciados siendo consciente de la diferencia, lo que le permite escuchar los enunciados “erróneos” y corregirlos. En la interacción con el Otro, docente o compañero, es el desconcierto, los cuestionamientos o preguntas sobre el discurso del estudiante lo que lleva a estimular en el estudiante el extrañamiento ante su propio discurso, es decir, a escucharse, hasta llegar a situaciones de escucha sin intervención del Otro (Bruzzo, 2020).

Sobre la base de los resultados obtenidos en nuestra investigación, la adquisición del español en nuestros alumnos extranjeros no-hispanohablantes se da también como un proceso de *subjetivación*, en el que “se acomodan y reacomodan cadenas latentes” (Bruzzo, 2020). La adquisición de una segunda lengua — suponiendo que el sujeto es permeable a las cadenas de significantes de la segunda lengua— sería entonces parte de la constante relación precaria del sujeto con el lenguaje, como señala Desinano (2018). A continuación, como en los puntos anteriores, completamos la exposición del tema con la presentación de un gráfico en el que resumimos, en este caso, la adquisición de una segunda lengua en el marco del *interaccionismo estructural*:

Figura 5. Adquisición L2. Interaccionismo estructural³.



5. Conclusiones

Luego de exponer las concepciones epistemológicas sobre *lenguaje, adquisición y método* subyacentes en las principales corrientes teórico-metodológicas del campo

³ Presentado en las ponencias Bruzzo y Wingeyer (2021) y Bruzzo (2022).

de la adquisición de segundas lenguas (ASL), presentamos nuestra propuesta, en marcha (Bruzzo, 2020): una investigación en español como lengua segunda y extranjera (ELSE), enmarcada en la teoría de adquisición de L1 de Claudia de Lemos (2000a, 2000b, 2002), el *interaccionismo estructural* y su metodología, el análisis del discurso francés-brasileño. Cumplimos con nuestro objetivo de exponer los avances de nuestras investigaciones sobre cómo la concepción de la adquisición entendida como proceso de *captura* y *subjetivación* se vería reflejada en una posible teoría de ASL, a la luz de la revisión crítica de las concepciones sobre lengua y los correspondientes procedimientos metodológicos en las que se basan otras teorías de adquisición.

Referencias

1. Alba-Salas, J. y Salaberry, R. (2007): Adquisición del español como segunda lengua. En Lacorte, M. (Coord.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 47–82). Madrid: Arco Libros.
2. Beker, O. (2015): Notas sobre dos cuestiones epistemológicas en Ferdinand de Saussure. En Álvares Ruiz, F., Ferreyra, R. T., Fraga, E., Gros, A., Roggerone, S., Suniga, N. y Trovero, J. I. (Coords.), VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-089/249.pdf>
3. Bruzzo, M. V. (2020): La adquisición del español L2/E como proceso de subjetivación. Una propuesta desde el interaccionismo estructural. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios* 15, pp. 2–18. <http://dx.doi.org/10.30972/ct.0154702>
4. Bruzzo, M. V. (2022): El aprendiz de ELSE enmarcado en el interaccionismo estructural: la adquisición como constitución del sujeto. Ponencia presentada en *III ForLingua. Foro Virtual*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá.
5. Bruzzo, M. V. y Wingeyer, H. R. (2021): Revisión del concepto de interlengua en el marco del interaccionismo estructural. Un estudio de la adquisición de ELSE como proceso de captura. Ponencia presentada en *Coloquio Internacional de Español como Lengua Materna y Extranjera*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
6. Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
7. Chomsky, N. (1977): Empiricism and Rationalism. Excerpted from *Language and Responsibility*. Pantheon. Recuperado de: <https://chomsky.info/responsibility02/>
8. Corredor, C. (1999): *Filosofía del lenguaje. Una aproximación a las teorías del significado del siglo XX*. Madrid: Visor.
9. Desinano, N. (2009): *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
10. Desinano, N. (2018): La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua. En *Actas de 21° InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
11. Firth, A. y Wagner, J. (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(III), pp. 285–300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
12. Gass, S. (1984): A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning* 34(2), pp. 115–132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01007.x>
13. Halliday, M. y Kirkwood, A. (1978): *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
14. Hymes, D. (1961): Functions of speech: The evolutionary approach. En Cruber, F. (Ed.), *Anthropology and education* (pp. 55–83). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

15. Jones, P. (1994). Biological Determinism and Epistemology in Linguistics: Some Considerations on the "Chomskyan Revolution". Recuperado de: <https://www.marxists.org/subject/psychology/works/jones/biology.htm>
16. Lacan, J. ([1964] 2012): *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
17. Lacan, J. ([1972] 2012): *Seminario XX. Aún*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
18. Lantolf, J. y Thorne, S. (2006): Sociocultural Theory and Second Language Learning. En VanPatten, B. y Williams, J. (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (Second Language Acquisition Research Series)* (pp. 197–221). Oxfordshire: Routledge.
19. Lemos, C. de (1986): Interacionismo e Aquisição de Linguagem. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 2(2), pp. 231–248. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>
20. Lemos, C. de (1995): Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 30(4), pp. 9–29. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15682>
21. Lemos, C. de (2000a): Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology* 6(2), pp. 169–182. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X0062006>
22. Lemos, C. de (2000b): Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. En *Interações*, 5(10), pp. 53-72. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf>
23. Lemos, C. de (2002): Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 42, pp. 41–69. <http://dx.doi.org/10.20396/cel.v42i0.8637140>
24. Lemos, C. de (2014): Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje. En Lier De Vitto, M. F. y Arentes, L. (Coord.), *Adquisición, patología, clínica del lenguaje* (pp. 23–37). Rosario: UNR Editora.
25. Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
26. Long, M. (1985): A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Bristol: Multilingual Matters.
27. Norton, B. (2014): Identity and Poststructuralist Theory in SLA. En Mercer, S. y Williams, M. (Comp.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 59–74). Bristol: Multilingual Matters.
28. Piaget, J. (1977): *Epistemología genética*. Madrid: Debate.
29. Piaget, J. (1983): La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico. En Piaget, J., Piattelli-Palmarini, M., Chomsky, N. y Furió, S. (Coords.), *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje: el debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky* (pp. 51–62). Barcelona: Crítica.
30. Pienemann, M. (1998): *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
31. Saussure, F. de (2002): *Escritos de Lingüística General*. Barcelona: Gedisa.
32. Saussure, F. de (2007 [1916]): *Curso de Lingüística General*. Ciudad de Buenos Aires: Losada.
33. Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley: Newbury House.
34. Swain, M. y Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a Source of Second Language Learning. En Chappelle, C. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
35. Vygotsky, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Fausto.