


La enseñanza de inglés y portugués como lenguas extranjeras y los errores del estudiantado: perspectiva discursiva¹

Thalita Camargo Angelucci 

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Roldán, Argentina

Resumen

El debate sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se ha revitalizado en el contexto de avance de las migraciones. Además, el error y su corrección se fusionan como un gran desafío en los procesos de enseñanza. En este marco, el objetivo de la investigación que subsidia este trabajo fue analizar el discurso de profesores de portugués e inglés como lenguas extranjeras sobre el tratamiento del error del estudiantado en Argentina a partir de un método mixto, cuyos datos fueron construidos a partir de encuestas y entrevistas. Este artículo se centra en estas últimas. Se presenta el análisis de dieciséis secuencias discursivas derivadas de cuatro entrevistas. Los datos indican diferentes tendencias: para el caso del inglés, se observa mayor rigidez en el tratamiento de los errores, mientras que para el portugués, mayor flexibilidad. Se concluye que estas diferencias se relacionan explicativamente con representaciones sociolingüísticas del inglés como lengua del trabajo y del portugués como lengua del placer.

Palabras clave: análisis del discurso; enseñanza de idiomas; formación de docentes; lengua extranjera.

¹Este artículo se deriva de una tesis doctoral (2018-2022) realizada por la autora bajo dirección de la Dra. María Isabel Pozzo. El título de la tesis es “Análisis del discurso de profesores de lenguas extranjeras sobre los errores de los aprendices (Argentina)” y se radica en la Universidad Nacional de Rosario.

Abstract

Teaching English and Portuguese as Foreign Languages and Student Errors: Discursive Perspective

The debate on the teaching of foreign languages has been revitalized in the current context of advancing migration. In addition, the error and its correction merge as a great challenge in the teaching process. In this framework, the aim of a larger work was to analyze the discourse of teachers of Portuguese and English as foreign languages about the treatment of student error in Argentina from a mixed method, whose data were built from surveys and interviews. This paper focuses on the latter. We discuss the results of an intra and interdiscursive analysis of sixteen discursive sequences derived from four interviews. The data indicates different trends: for the field of English, there is evidence of greater rigidity in the treatment of errors, while, in the case of Portuguese, there is greater flexibility. We conclude that these differences are related to sociolinguistic representations of English as a working language and Portuguese as a pleasure language.

Key words: discourse analysis; foreign languages; language instruction; teacher education.

Résumé

338 L'enseignement de l'anglais et du portugais comme langues étrangères et les erreurs des élèves : une perspective discursive

Le débat sur l'enseignement des langues étrangères a été revitalisé dans le contexte actuel marqué par de fortes tensions migratoires. De plus, l'erreur et sa correction se présente comme un grand défi dans le processus d'enseignement. Dans ce cadre, l'objectif d'un travail plus large a été d'analyser le discours des enseignants de portugais et d'anglais comme langues étrangères sur le traitement de l'erreur des élèves en Argentine en utilisant une méthode mixte, dont les données ont été construites à partir d'enquêtes et d'entretiens. Cet article se concentre sur ces derniers. Nous discutons les résultats d'une analyse intra et interdiscursive de seize séquences discursives issues de quatre entretiens. Les données indiquent des tendances différentes : pour le domaine de l'anglais, on constate une plus grande rigidité dans le traitement des erreurs, tandis que, dans le cas du portugais, il y a une plus grande flexibilité. Nous concluons que ces différences sont liées aux représentations sociolinguistiques de l'anglais comme langue de travail et du portugais comme langue du plaisir.

Mots-clés : analyse du discours ; enseignement des langues ; formation des enseignants ; langue étrangère.

SOBRE LA AUTORA

Thalita Camargo Angelucci

Psicóloga (Universidad Federal de San Carlos, Brasil). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina). Profesora Adjunta en la cátedra “Trabajo de Campo” (UNR). Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, área “Lenguas, culturas y educación”.

Áreas de interés: análisis del discurso, formación docente, educación lingüística, lenguas y migraciones, translingüismo.

Correo electrónico: angelucci@irice-conicet.gov.ar

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Angelucci, T. C. (2023). La enseñanza de inglés y portugués como lenguas extranjeras y los errores del estudiantado: perspectiva discursiva. *Lenguaje*, 51(2), 337-359.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i2.12597>

INTRODUCCIÓN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos en la medida que están atravesados por sujetos e instituciones. En la educación formal, las personas ocupan posiciones subjetivas (Orlandi, 2017) diversificadas según los roles preestablecidos por contextos sociopolíticos específicos. Simultáneamente, la institución escolar, entendida como Aparato Ideológico de Estado (Althusser, 2011), prevé la transmisión de una formación que reproduzca la fuerza de trabajo necesaria para garantizar la producción del sistema capitalista.

Actualmente, en Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26 206 (2006) prevé formar integralmente a las personas y promover “en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.” (Artículo 8º). Asimismo, en el artículo 87, esta ley determina la obligatoriedad de enseñanza de al menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Potencialmente, la lengua extranjera (LE) se presenta como una oportunidad de conocer otra cultura y promover el respeto a las diferencias. Pese a ello, la LE enseñada mayoritariamente es el inglés, entendido como *lingua franca* global y lengua de las nuevas tecnologías de la información (Montserrat y Mórtola, 2018). Además, desde el discurso docente que circula en los eventos académicos del área se advierte que existe una gran disparidad en los niveles de proficiencia en idiomas que alcanzan los egresados de las escuelas. Paralelamente, Argentina no dispone de mecanismos de evaluación nacional que dimensionen esa discrepancia (Regueira *et al.*, 2021).

340

En este contexto, los profesores de LE asumen la corrección de errores como una de sus tareas más arduas (Amara, 2018), pues implica delimitar los diferentes tipos de error, determinar cuánta corrección es necesaria, en qué fases del aprendizaje corregir cada tipo de error y cómo corregir sin generar desmotivación. En efecto, son frecuentes los estudios que cuantifican y clasifican los tipos de error producidos por el estudiantado (Agbodoyetin, 2011; Alexopoulou, 2006; Bastos *et al.*, 2016; Lasagabaster y Doiz, 2018; Marafioti, 2021) y son escasos los que se ocupan de los discursos docentes respecto a este fenómeno (Fortes y Grigoletto, 2013; Silva y Figueiredo, 2006).

En el presente trabajo se analiza el discurso de formadores de profesores de inglés y de portugués como LE sobre el tratamiento del error oral de sus aprendices en Argentina. A continuación, se presentan el marco conceptual y los procedimientos metodológicos empleados para desarrollar el estudio. Luego, se retoman los discursos más difundidos sobre el tratamiento de los errores de los aprendices en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En los dos apartados subsecuentes se presentan los resultados y discusiones de la investigación de acuerdo a cada lengua: inglés y portugués, respectivamente. En el penúltimo apartado se abordan los discursos de manera comparada y, finalmente, se presentan las conclusiones del estudio.

METODOLOGÍA

Perspectiva discursiva y procedimientos metodológicos

En este trabajo se asume que el sujeto se constituye en el lenguaje (Authier-Revuz, 2013; Benveniste, 1995; Kristeva, 1994). De ese modo, la lengua adquirida en el hogar sostiene la construcción subjetiva del ser humano. Por ello, el aprendizaje de nuevas lenguas moviliza aspectos de la estructura constitutiva del sujeto (Revuz, 1992). Cualquier discurso que perturbe esta estructura primera tiende a enfrentarse a diferentes grados de resistencia. Esto se observa en espacios educativos de LE, donde docentes y estudiantes se ven interpelados no solo cognitivamente, sino también ideológica y subjetivamente (Coracini, 2007), hecho que puede derivar en abandono estudiantil en tanto opera la resistencia de los sujetos a los cambios (Leibson *et al.*, 2012). En sintonía, el error en el psicoanálisis está relacionado con diferentes síntomas que Freud (1901/2017) sistematizó como actos fallidos, olvidos de nombres propios y olvidos de palabras en LE. El error como síntoma no implica enfermedad, sino solamente una característica común en el cuadro de la neurosis, predominante entre los sujetos socialmente ajustados. En este trabajo, la concepción psicoanalítica del error dispara la reflexión sobre su significado en el contexto de enseñanza de LE.

Este estudio se basa en el marco teórico y metodológico del análisis del discurso en su vertiente materialista, en los discursos sobre el error provenientes del campo de la didáctica específica de lenguas extranjeras y en el discurso de docentes entrevistados y encuestados.

El análisis de discurso de origen francés (Pêcheux, 1975/2016) y brasileño (Orlandi, 1999/2015, 2017) se construye desde tres campos: Lingüística, Psicoanálisis y Materialismo Histórico; por lo tanto, es transdisciplinario. Se entiende que la ideología interpela a los individuos en sujetos (Althusser, 2011) y este proceso se da a través de discursos cuya materialidad es textual. Cuando el sujeto habla produce efectos de sentido que dan cuenta de largos procesos discursivos que se actualizan en su decir sin que el propio sujeto lo perciba. Tanto el inconsciente como las ideologías irrumpen en el hilo discursivo y generan efectos de sentido no siempre intencionales. Lo que es dicho produce sentidos e igualmente lo que es silenciado (Orlandi, 2007, p. 73). Además, la materialidad lingüística del texto articulada semántica y sintácticamente produce sentidos que escapan al sujeto. De ese modo, a partir de Pêcheux (1983/2008) se entiende que el discurso es el encuentro entre la estructura (materialidad lingüística) y el acontecimiento (historia), y el movimiento analítico consiste en tensionar la descripción y la interpretación del fenómeno. El lenguaje es opaco y los sentidos son siempre singulares y provisorios.

El *interdiscurso* es un concepto clave que corresponde al conjunto de todo aquello que fue dicho en algún lugar y tiempo; una *voz sin nombre* que habla siempre antes e independientemente (Pêcheux, 1975/2016; Orlandi, 1999/2015) y que viabiliza la

emergencia de cualquier discurso. Esta voz de la sociedad y del anonimato remite a las *memorias discursivas* que se actualizan en el momento de la enunciación. Dicho esto, los procedimientos parafrásticos —decir lo mismo de modo diferente— garantizan la comunicación, al tiempo que los procedimientos polisémicos generan desplazamientos de sentidos.

Por su turno, el *intradiscurso* corresponde a la materialidad lingüística que se ve reflejada en el texto, cuyas marcas léxicas y sintácticas generan diferentes sentidos en función de las múltiples posibilidades de articulación entre sujetos y situaciones de comunicación. El *intradiscurso* corresponde al “funcionamiento del discurso en relación consigo mismo” (Pêcheux, 1975/2016, p. 147).

Ahora bien, lo que se dice a nivel intradiscursivo es un recorte de la dispersión interdiscursiva y es capaz de producir sentidos interpretables porque se liga a determinados campos semánticos y del saber; es decir, a regiones del interdiscurso denominadas *formaciones discursivas* (Foucault, 1969/2018, p. 55), que regulan lo que puede y debe ser dicho en determinado *hic et nunc*. Los límites de diferentes formaciones discursivas se perciben a través de superposiciones y desplazamientos. En definitiva, nada puede ser completamente nuevo, pues carecería de sentido.

342 De ese modo, para comprender el discurso de los docentes, primeramente, se movilizaron formaciones discursivas relacionadas con el tratamiento del error en el campo de la enseñanza de LE. En segundo lugar, se consideraron las *ideologías lingüísticas* (Arnoux y del Valle, 2010, p. 4) que giran en torno al inglés y al portugués como LE en Argentina.

El análisis de discurso funcionó como marco teórico y también metodológico (Sayago, 2019). Para este trabajo se presentan los resultados de cuatro entrevistas semiestructuradas realizadas en el 2019 a cinco formadores de profesores argentinos de inglés y de portugués como LE que firmaron un consentimiento informado de acuerdo a las pautas éticas institucionales. Al momento de las entrevistas, los informantes tenían por lo menos 15 años de experiencia docente en profesorado de inglés y portugués. Esta elección se basó en el mayor alcance de los discursos de docentes que forman a profesores. Las entrevistas fueron transcritas mediante las siguientes convenciones: | para pausas, *mayúsculas sostenidas* para palabras enfatizadas y *doble paréntesis* para hechos paraverbales. Para los fines de este trabajo, se seleccionaron 16 secuencias discursivas (SD) que versaban sobre los errores orales de diversa índole producidos por los aprendices. Las SD funcionan como un todo significativo cuyos sentidos se desprenden especialmente de la actualización de diferentes *memorias discursivas*. Por esa razón, otros datos contextuales carecen de relevancia. Asimismo, este marco teórico permite trabajar con corpus textuales de extensión variada, incluso a partir de una única SD, pues recupera las *memorias discursivas* que remontan a contextos sociohistóricos siempre más amplios que la propia SD (ver Orlandi, 2021). En definitiva, desde su anclaje ideológico, el análisis del funcionamiento discursivo insiste en la tensión intra e interdiscursiva.

La entrevistadora ocupó el lugar de docente en formación, en tanto era estudiante doctoral. Llevó un guion de preguntas generadoras en torno a qué se concibe como error en las clases de LE, cómo se pueden clasificar los errores y cómo estas concepciones se acercan o se alejan al ideal de hablante nativo. Las entrevistas fueron realizadas en salones disponibles en las instituciones educativas en las que los entrevistados trabajaban. Estos ocuparon el lugar de docentes expertos con más de 45 años de edad, recibidos en Argentina y formadores de profesores de LE con larga trayectoria docente: cuatro en cátedras de fonética y fonología, y uno en lengua y gramática. Estas asignaturas tienen la particularidad de trabajar sobre rasgos específicos de la LE, de ahí el interés en escuchar estos perfiles docentes. Las posiciones discursivas sintetizadas en estos roles implican formas de producir ciertos efectos de sentido en el interlocutor, tanto por parte de la entrevistadora como por parte de los entrevistados. Las implicancias subjetivas en el trabajo interpretativo fueron anticipadas y están contempladas en este tipo de investigación, ya que no existen sujetos que escapen a la historicidad y a las formaciones ideológicas. Asimismo, se amortigua el sesgo de análisis recurriendo a las formaciones discursivas sobre el error en lengua y a las teorías que se relacionan con el funcionamiento discursivo del corpus.

El tratamiento del error oral en la enseñanza de lenguas extranjeras

343

La caracterización hecha por Richards y Rodgers (1998) sobre los métodos de enseñanza de LE es operativa en tanto modelo analítico que facilita la comparación. Los autores relacionan teorías lingüísticas, psicológicas y educacionales para describir, analizar y comparar métodos desarrollados en Europa y Estados Unidos que, a su vez, repercuten en otros países como los del cono sur. Allí se expresan formaciones discursivas en torno a los errores de los aprendices que pueden actualizarse en discursos regionales.

En Europa, las lenguas modernas fueron incluidas en el currículo de las escuelas durante el siglo XVIII con procedimientos similares a la enseñanza del latín; es decir, con libros de texto que contenían reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y oraciones para traducir. De ese modo, la competencia específicamente oral no estaba entre los objetivos de la enseñanza. Este Método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de LE desde 1840 hasta 1940 (Richards y Rodgers, 1998, p. 12).

A finales del siglo XIX, la intensificación de las migraciones laborales derivó en mayores necesidades comunicativas. En consecuencia, aumentó la demanda por hablar lenguas extranjeras. Las investigaciones basadas en la observación del uso de la lengua por los niños ganaron relevancia. En 1886 un grupo de profesores parisinos fundó la Asociación Fonética Internacional que estableció el Alfabeto Fonético Internacional para posibilitar la transcripción de los sonidos de cualquier lengua de forma unificada. Además, buscó mejorar la enseñanza de las lenguas modernas a través de la promoción del estudio de la lengua hablada. En este contexto surgió la disputa respecto a qué era

verdaderamente fundamental para enseñar una lengua: los modelos de habla o la gramática. Asimismo, el paso al siglo XX coincidió con la revitalización de la lingüística como campo científico (Saussure, 1916/1977) y de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Richards y Rodgers, 1998, p. 16).

Los intereses de lingüistas y profesores confluyeron para atender a los nuevos objetivos de enseñanza: enseñar a *hablar* la LE. Ya a finales del siglo XIX ganaron visibilidad los métodos naturales, cuya base pedagógica estaba en la observación de la adquisición de la primera lengua y, por ende, en la oralidad. El Método Directo era de tradición naturalista por excelencia y fue introducido en Francia, Alemania y Estados Unidos, allí conocido como Método Berlitz. Uno de sus principios fundamentales era el uso exclusivo de la lengua meta en el aula.

Luego, se desarrolló el Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua en Gran Bretaña (1920-1960) fundamentado con mayor sistematicidad científica. A su vez, el desarrollo de un método similar en América fue marcado por la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial. A pedido del gobierno, las universidades implementaron programas dirigidos al personal militar, para que adquirieran un nivel mínimo de conversación en diferentes lenguas. Paralelamente, Estados Unidos se perfiló como gran potencia, lo que atrajo el interés de personas de todo el mundo hacia el aprendizaje del inglés. Las universidades estadounidenses recibían cada vez más extranjeros, contexto que favoreció el surgimiento del Método Audiolingüístico a mediados del siglo XX. En 1939 se fundó en la Universidad de Michigan el primer instituto en el país especializado en la formación de profesores de inglés como LE. El paradigma audiolingüístico se sostenía en la repetición y memorización de estructuras lingüísticas (González Sánchez *et al.*, 2022). Hasta mediados del siglo XX se comprendía el error, predominantemente, como indicador del proceso de aprendizaje de modo tal que menos errores significaban mayor aprendizaje: el error era sinónimo de no aprendizaje (Fernández, 1997).

La expansión del Método Audiolingüístico empezó a debilitarse por su poca eficacia para transferir las destrezas adquiridas en clase a situaciones reales de uso de la lengua. Además, en los años de 1960 las críticas de Noam Chomsky al estructuralismo lingüístico y a la teoría conductista cobraron relevancia. El aprendizaje como formación de hábitos pasó a ser concebido como proceso mental y creativo.

A medida que avanzaba el desarrollo de teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, empezó un período de innovación y experimentación marcado por el surgimiento de enfoques alternativos: la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa o el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, el Enfoque Natural y la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

En la década de 1970, Dell Hymes (1972/1996) reaccionó contra la concepción de la lengua como sistema ahistórico y destacó la importancia de incorporar la realidad humana a los estudios lingüísticos. El autor desarrolló el concepto de competencia

comunicativa, suplantando la noción de competencia meramente *lingüística* promovida por Chomsky (1965/1999), que dejaba al margen la *actuación*² lingüística.

Ganó fuerza el Análisis Contrastivo entre las lenguas fuente y meta en pos de anticipar posibles errores y evitar su ocurrencia. Surgieron perspectivas que valoraban el significado de los errores en el aula de LE comparándolos con aquellos producidos por los niños hablantes de su lengua materna. En esta línea, Corder (1967) sostenía que los errores podrían expresar tanto el estadio del aprendiente como su formación de hipótesis sobre la lengua meta.

Corder (1967) propuso una definición teórica con aplicabilidad práctica para diferenciar dos tipos de error. Los *mistakes* corresponderían a errores no sistemáticos, producidos en momentos de tensión o lapsus. En español, este concepto se refleja en el significante *falta* o *equivoco*. Estos no ameritarían estudios justamente por su carácter inestable. A su vez, los errores propiamente dichos (*errors*) serían sistemáticos y por lo tanto con posibilidad de fosilizarse (repetirse de manera sostenida más allá de la instrucción recibida). Así, estos últimos podrían funcionar como indicadores fiables del proceso de aprendizaje y dato útil para los investigadores. Corder denominó este momento provisorio en el que el estudiantado testea hipótesis sobre la nueva lengua como *competencia transitoria*, más tarde caracterizada como *interlengua* (Selinker, 1972, p. 214), un sistema lingüístico propio de cada aprendiente que refleja un punto intermedio entre lengua fuente y meta.

345

El Análisis de Errores emerge como disciplina superadora del Análisis Contrastivo y toma los errores del estudiantado como indicadores de su desempeño en determinado estadio (Alexopoulou, 2011), tomando la lengua materna como referencia. Los *errores intralinguales* comprenden tanto los de desarrollo —similares a aquellos producidos por niños en la adquisición de la lengua materna—, como los errores únicos —producidos solamente por los aprendices de una LE—. Por su parte, los *errores interlinguales* reflejan casos de interferencia, es decir, transferencia negativa proveniente de la lengua materna del aprendiente (Alexopoulou, 2011, p. 97).

Este breve recorrido muestra que entre las décadas de 1960 y 1970 se produce un desliz semántico del error vinculado a la necesidad de corrección hacia el error en tanto formulación de hipótesis correctas o transitorias (Ellis, 1985). Esto coincide con la decadencia de los enfoques orales y el avance de los enfoques comunicativos principalmente a partir de la década de 1980 que, junto al enfoque por tareas (Nunan, 2004), la perspectiva co-accional (Puren, 2004), el enfoque plurilingüe (Consejo de Europa, 2002), el posmétodo (Kumaravadivelu, 2003) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Huilcapi *et al.*, 2021) están más preocupados por la

² Chomsky introdujo la dicotomía competencia-actuación. Mientras que la primera se refiere al conocimiento abstracto y capacidad innata de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, la segunda se refiere a las emisiones reales que los hablantes producen en una lengua y que explican las imperfecciones en la producción lingüística debidas a factores orgánicos, psicológicos o culturales.

comunicación de las ideas y la educación integral del sujeto que por las formas lingüísticas.

Las investigaciones sobre los errores en lenguas extranjeras vienen desplazando el foco desde el aprendizaje hacia la enseñanza. Apelando al rol docente, este estudio dio lugar a la escucha de los profesores. Se eligieron dos grupos de lenguas extranjeras con trayectorias disciplinarias diferentes, el portugués y el inglés, para comprender cómo se construye el discurso sobre el error desde la perspectiva docente. En los límites de este artículo, se analizan los discursos sobre los errores *orales*, entendidos en un sentido amplio y polisémico, ya que el objeto de estudio es el discurso y su funcionamiento, no el error en sí mismo.

RESULTADOS

El discurso del profesorado de inglés

En este apartado, se presenta un análisis de ocho secuencias discursivas (SD) provenientes de las entrevistas realizadas a dos docentes de fonética en profesorados universitarios de inglés como LE y con más de 20 años de experiencia en este cargo docente.

346

Al principio de la entrevista se planteó una pregunta abierta: “A partir de su rol de formador de profesores de lenguas extranjeras: ¿Qué es para usted un error?”. A continuación, presentamos la primera SD seleccionada:

(SD1) yo creo que, tradicionalmente, lo que uno arrastra es eso, que el error hay que corregirlo, hay que erradicarlo y que está mal. Es más, cuando empecé a trabajar, algo que me llamó la atención! ¿Por qué poner ROJO al error? Porque está, no sé, mal visto el corregir con rojo el error, pero venimos de esta tradición.

En esta SD se actualizan discursos enmarcados en la primera mitad del siglo XX y relacionados con el Análisis Contrastivo. Se advierte la repetición de una fórmula impersonal “hay que” y un sentido que se parafrasea con dos significantes: “hay que *corregirlo*, hay que *erradicarlo*”. En la trama discursiva, la repetición sugiere que se está hablando de lo mismo de modo diferente. Sin embargo, los verbos que sostienen la matriz de sentido no son sinónimos, ya que *corregir* implica advertir o señalar algo; y por su turno, *erradicar* significa literalmente sacar de la raíz, eliminar. Este desliz semántico da cuenta del traspaso de la *corrección* hacia la *erradicación* del error, que no es lo mismo, dado que se puede simplemente erradicar algo sin corregirlo. Utilizar el impersonal en la fórmula también remite a un discurso que circula en el medio desde una voz sin nombre y eso se corrobora con el fragmento final de la SD1, cuando se afirma que “venimos desde esta tradición”. Allí, se asume la propia formación como encuadrada en este paradigma del error como algo que se marca en rojo. A su vez, la responsabilidad enunciativa del docente no está marcada en la primera persona del singular. Esto reafirma el hecho de

que primero enuncia lo que es de sentido común en el campo, para luego presentar el punto de vista derivado de su propia formación.

En la continuidad de su discurso, el docente afirma que, aunque esté en desacuerdo con esta tradición, tampoco cree que se deba dejar de señalar el error:

(SD2) hay errores que se fosilizan y hay que corregirlos, y hay errores que pueden servir y que ya son muestras de que el alumno está aprendiendo y está | | Ehm, la cuestión aquí, en la universidad, por ejemplo, ((tos)) es que, como decíamos ayer, estamos formando futuros profesores, MODELOS, entonces tenemos que ser un poco más estrictos con el error, ¿sí?

En esta SD se actualizan enunciados provenientes del campo del Análisis de Errores, que veía en el error la posibilidad de comprender etapas del proceso de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, este giro hacia la positividad del error es acompañado de una ruptura en el hilo discursivo (“y está | |”) que provoca un aparente cambio de tema cuyo foco se centra en justificar la corrección “estricta” de los errores porque el objetivo es formar profesores como “modelo”. Esta idea se refuerza con la SD3:

(SD3) aquí [en la universidad] es una situación diferente porque son cuatro años de carrera, son futuros modelos de la lengua, y... no vamos a decir tampoco que no lo corregimos, es | es más, cuando clasificamos, clasificamos, eh, castigando el error. Y... algo nuevo para mí [...] es eso, que el error nos sirva para investigar el proceso para estudiar, para ser conscientes de... | | Que va más allá de si lo uso para castigar o no, pero también que me sirva para después... trabajar, ¿no? Lo que estábamos hablando, el error visto positivamente.

En la SD3 se transmite la posibilidad de armonía entre castigar el error y tomarlo positivamente. Desde las formaciones discursivas presentadas en el último apartado, se considera que castigar el error corresponde a tomarlo como algo negativo que debe ser evitado y, luego, se produce el giro hacia la positividad del error donde se predica la corrección de algunos tipos de errores y de que estos sirven de insumo para comprender los procesos de los estudiantes. Ahora bien, en la SD3 se anuncia la posibilidad de convivencia entre dos perspectivas aparentemente contradictorias. Por un lado, hay un hilo de sentido que sostiene la penalización del error sintetizado en la siguiente cadena léxica: *modelo de la lengua-corregimos-clasificamos-castigando el error*. Por el otro, se traza la cadena: *error-investigar-proceso-estudiar-conscientes-trabajar-positivamente*. El vínculo entre estos dos mundos paralelos se presenta en la oración “que va más allá de si lo uso para castigar o no”. El circunstancial de lugar “más allá” reafirma esta interpretación de que son mundos paralelos. Al mismo tiempo, el sintagma nominal “algo nuevo” para introducir la idea de positividad del error da cuenta de que no es todavía algo instalado

en su quehacer docente. De ese modo, los análisis indican que el sentido predominante en esta SD significa el error como problema.

Cuando se solicita al entrevistado que precise qué significa castigar el error, el docente da el ejemplo de la evaluación de las producciones fonéticas “(SD4) decimos: si tiene cero errores, tiene diez; si tiene tres errores... O sea, es una forma de castigarlo. Estemos o no de acuerdo, pero... visto objetivamente es eso ((risas))”.

En la SD4 se percibe el error como falta que implica puntos negativos en la nota. Se trata de un caso específico porque está vinculado a la instancia evaluativa que no necesariamente se refleja como práctica común en la evaluación fonética de otras lenguas extranjeras. El área de fonética y fonología en profesorado de inglés, precisamente, se perfila como muy desafiante, lo que se constata en diferentes estudios realizados en Argentina cuyo foco está en la mejoría del área (Barbeito y Cardinali, 2013; Cosentino, 2020; Frattin, 2020; López Ale y Coronel, 2015).

En las próximas SD se presentan rasgos que identifican a las materias de fonética y fonología como *materias-colador* en los profesorado de inglés. Esta designación es especialmente significativa para este trabajo porque contempla el interés por el error oral de distinta índole y porque se refleja diferentemente en las dos LE estudiadas.

348 Se preguntó a los docentes cuáles pensaban que eran las asignaturas que el estudiantado más reprobaba. Veamos la SD5: “Sí, el “colador” decimos aquí. [...] el colador, pasa todo, ESO no pasa ((risas))”.

Los docentes afirman que en diferentes carreras existen materias que funcionan como filtro y que fonética inglesa podría ser incluida allí:

(SD6) nosotros utilizamos el término “colador”, que significa filtro; es decir, que a veces los alumnos se quedan estancados en algunas materias. Eh, en nuestra materia en particular [Fonética 3], este |, no se da tanto, pero está, este |, justamente incluida en ese ranking, digamos, de las más difíciles, ¿no?

En la SD6 se asume que las materias de fonética están entre las más difíciles, pero esto se produce discursivamente desde una relativización. Primero, se afirma que en la materia de Fonética 3 “no se da tanto” para luego rescatar que está “incluida en ese ranking”. Esta contradicción tensiona el discurso y hace surgir la pregunta sobre por qué esto sucede. La SD7 revela una respuesta posible:

(SD7) Mientras el alumno... que ingresa, en este caso en la universidad o en el nivel terciario, en el profesorado, ya ha tenido tanta experiencia, eh, metalingüística de | en la parte gramatical, en la parte de morfología, de vocabulario | | en la parte de... pronunciación no tiene un conocimiento previo. Entonces, este, no ha habido un análisis, una reflexión sobre sonido, sobre... entonación, etc., en la escuela secundaria. [...] esa también es una variable a contemplar de porqué una materia

puede ser, este, fácil o difícil, ¿no? El hecho de la cantidad de conocimiento previo e... itinerarios previos educativos; es decir, si aparece esa materia...

La respuesta dada acerca de las dificultades que tienen los estudiantes en las materias de fonética se mimetiza con el clásico debate en torno a las falencias de escritura del estudiantado egresado de la escuela secundaria, especialmente en el campo de la alfabetización académica en nivel superior (Cardinali *et al.*, 2022; Pérez y Rogieri, 2015). Esto le quita peso a la atribución de especificidades relacionadas con la falta de conocimientos previos en fonética.

Para cerrar el apartado, la SD8 sintetiza un tema recurrente en las entrevistas: el desplazamiento de sentidos desde un polo negativo respecto al error, relacionado discursivamente con el pasado, hacia otro positivo, relacionado con el presente y el porvenir.

(SD8) Claro, lo que veo es eso: por un lado, que venimos de que el error es castigable, totalmente, y después, que uno ya ha cambiado mucho eso, sin perder el eje que estamos en un... en un profesorado de inglés, formando a, a formadores, y..., y lo otro es esto, que la idea está, de usarlo positivamente. Lo que yo | veo | en todo... en toda área, no solamente en la fonología, es que no se hace totalmente, o sea, nosotros no lo hacemos. [...] O sea, la verdad, para mí, es que NO se está haciendo. Esto está en los libros, está la idea y es... lo ideal.

349

En la SD8, el profesor abre su reflexión con un marcador discursivo que remite a un polo, “por un lado” que queda inconcluso, pues no aparece el marcador par: “por el otro”. El primer polo se puede reconstruir parafrásticamente del siguiente modo: “por un lado, venimos de que el error es totalmente castigable”. Allí, se utiliza un verbo intransitivo de movimiento en primera persona del plural (“venimos”) que, en este caso, demanda un complemento de lugar que, a su vez, representa un lugar más simbólico que concreto: un lugar donde el error es completamente castigable. El verbo de movimiento invoca el desplazamiento y está empleado en tiempo pasado. Ahora bien, si venimos de allí, ¿dónde estamos ahora y para dónde vamos? El otro término de la cláusula comparativa puede ser reconstituido del siguiente modo: “por el otro, la idea de usar al error positivamente está [existe]”. Emerge, en el presente, la positividad del error. Asimismo, la construcción intradiscursiva evoca el *deseo* de tomarlo así. El plano *ideal* hace funcionar el eje paradigmático con la idea de pretensión, esperanza e incluso buen augurio. Esto se confirma en la continuidad del discurso cuando el profesor dice que esto —usar el error de modo positivo— no se hace, hoy, totalmente.

La inconclusión se reafirma cuando el profesor parafrasea su discurso cambiando la responsabilidad enunciativa que lo avala: “no se hace totalmente, o sea, nosotros no lo hacemos”. Aparece un juego entre impersonales, ya que tanto la tercera persona con *se*

como la primera persona del plural no definen claramente a quién corresponde la responsabilidad enunciativa: ¿A los profesores de inglés? ¿A los profesores de fonética? ¿A los profesores de lenguas extranjeras? ¿A los profesores de primer año? ¿A los profesores universitarios? Asimismo, la voz propia aparece marcada en el cierre de la idea con un pronombre personal tónico de primera persona del singular: “O sea, la verdad, para mí, es que NO se está haciendo. Esto está en los libros, está la idea y es... lo ideal.” (SD8).

Se observa que, en un pasado remoto, todo error era castigable. A nivel discursivo esto no parece haber cambiado tanto como el hecho de que ahora el castigo está mal visto. Como conclusión del apartado, se advierten tensiones en los desplazamientos entre un polo y otro, y lo que sufre un desplazamiento de sentido no es la concepción del error en sí, sino el tratamiento que se le confiere.

El discurso del profesorado de portugués

En este apartado se presentan ocho SD seleccionadas de dos entrevistas realizadas a tres formadores de profesores de portugués como LE en profesorado universitarios y terciarios. Dos fueron entrevistados juntos y contaban con 15 y 20 años de experiencia docente en cátedras de Fonética y Fonología, y el tercero tenía 21 años de experiencia en el dictado de Lengua y Gramática Portuguesa. En ambas entrevistas los sentidos que prevalecieron en los discursos de los docentes apuntaron a la positividad del error. La SD9 sintetiza las percepciones enunciadas:

(SD9) considero el error como..., digamos, una tentativa del alumno por acertar lo que, lo que necesita expresar. Y, por otro lado, una instancia de, reflexión, acerca de lo que, de lo que puede mejorar, o de lo que puede... aprovechar, en ese, en ese momento.

Sin embargo, lo que se busca desde la perspectiva discursiva adoptada es superar los sentidos manifiestos y percibir en el juego inter e intradiscursivo la emergencia de las memorias discursivas que posibilitan todo decir. De ese modo, en la SD10 se advierten dos expresiones que en su opacidad evocan memorias del error como algo negativo:

(SD10) Para mí el error es una potencialidad en realidad, porque..., si el alumno puede darse cuenta de su error y corregirlo, es un proceso, es un paso muy importante, porque, parte de su propia... visión de mundo, entonces, el error no deja de ser una potencialidad.

La necesidad de aseverar que “en realidad” el error es una potencialidad se presenta como una fisura en el hilo discursivo que recupera lo no dicho, como si se contrapusiera a la idea de que el error no es una potencialidad. El remate de la SD introducido por el

marcador discursivo “Entonces” resume el argumento de modo de reforzar la presencia de la ausencia. Esto se produce a través de dos estrategias intralingüísticas: la negación y la perífrasis verbal que dilatan los sentidos del enunciado. No es lo mismo decir que “el error no deja de ser una potencialidad” que decir que “el error es una potencialidad”. Esta construcción enunciativa demuestra la existencia de una tensión entre los dos paradigmas clásicos de tratamiento del error que aparecen como polos opuestos, negativo y positivo. Esta forma de comprender los sentidos que operan en este discurso se reafirma de forma explícita en la SD11 que es contigua a la SD10: “Ahora, si el error se... sostiene a través del tiempo, eh, en lengua extranjera, estamos en un problema grave ((risas))”.

Aquí el error que se fosiliza es reconocido como “un problema grave”. La tensión entre los límites de positividad de los errores emerge en un discurso también tensionado. Asimismo, el intento de ponerlos en comunión aparece en otros fragmentos. En la SD12, por ejemplo, se observa que el error puede ser visto positivamente tanto cuando es un síntoma como cuando es una señal de aprendizaje:

(SD12) Para mí el error es una señal de aprendizaje, siempre. Más allá de un síntoma, es una señal de aprendizaje, y yo la tomo como positiva siempre, eh..., y siempre el error es..., lo que está mostrando ¿no?, son estrategias...

En esta SD se advierte, igualmente, un enfrentamiento entre los dos polos como si un síntoma no pudiera, justamente, ser señal de aprendizaje. El significante “síntoma” es prestado del campo del psicoanálisis y funciona como indicador de que está sucediendo algo, no necesariamente negativo. En la cultura occidental, este significante está cargado semánticamente con lo negativo, sobre todo en el universo educativo. Esto sumado a la sintaxis de la oración iniciada con el marcador discursivo “Más allá de” refleja la construcción de la contraposición entre una cosa y otra.

Ahora bien, cuando se preguntó a los docentes sobre su percepción respecto al nivel de dificultad que las materias de fonética y fonología presentaban para los estudiantes las respuestas fueron similares entre sí y apuntaban que no funcionaban como materia-filtro, aunque algunas cuestiones curriculares operaban en la singularidad discursiva: en un profesorado, las materias de fonética se daban hasta tercer año incluso; y en el otro, se daban hasta cuarto año. La falta de fonética en el último año parecía derivar en el decaimiento de la expresión oral de los estudiantes. Más allá de ello, ambas entrevistas coincidían en que fonética no estaba entre las más difíciles, lugar atribuido al área de lengua: “(SD13) Lengua y Gramática es el gran colador en el profesorado, no Fonética...”.

Es razonable pensar que las materias más difíciles varían en función de diferentes factores, como el plan de estudios, la personalidad docente o estudiantil y la proximidad lingüística. De todos modos, las trayectorias disciplinarias en la enseñanza de cada lengua

son diferentes y, por eso, se reflejan en formas diversas de concebir el error en los profesorados de lenguas extranjeras distintas.

En la trayectoria formativa en lengua portuguesa en Argentina, más reciente que el inglés (Giménez, 2021), parece haber mayor tolerancia en torno a posibles falencias. La SD14 asume que algunos profesores de portugués, aunque se reciban con falencias, pueden mejorar su oralidad en el transcurso de su propia experiencia docente:

(SD14) yo creo que se recibe con falencias, pero, eh, mejoran, porque tienen las herramientas para mejorar. Es decir, yo creo que no podemos exigir que una persona en cuatro años, sobre todo las personas que entran sin haber estudiado ANTES portugués, termine hablando perfecto, y como un nativo perfecto que es un mito. Esa es nuestra concepción, ¿no?

En definitiva, se considera inadecuada la meta de hablar como un nativo. La SD14 sintetiza discursos del campo de la lengua portuguesa que, como lengua de integración regional de los países que integran el Mercado Común del Sur (Mercosur) (Ricciardi *et al.*, 2020), se preocupa menos con la forma y más con la autonomía del futuro docente en inscribirse como sujeto en una lengua que se destaca por su rol político en la región. Asimismo, la SD15 destaca la importancia de cultivar la conciencia fonológica:

352

(SD15) Necesitan mucha teoría, en la parte fonética necesitás saber cómo, cómo funciona todo y dónde funciona eso para poder..., de lo contrario van a ser conocimientos implícitos que no ayudan. Los conocimientos tienen que ser explícitos para poder después y eso es conciencia fonológica, ¿no? Para poder actuar...

Se concibe que la heterorregulación, es decir, la regulación externa o social, impacta positivamente en el buen desempeño oral de los profesores recién recibidos. Se tiene en cuenta que si algunos estudiantes no pronuncian bien algunos fonemas cuando están en su último año, esto no necesariamente tiene relación con una falla en la enseñanza o en el aprendizaje, porque se aprende también en la propia práctica. Discursivamente, este sentido se condensa en la SD16:

(SD16) Yo creo que los estudiantes, eh, siempre van a darse cuenta que si vos ponés un video y la persona dice coraçÃO, y vos como profesor decís coraçÓN, el estudiante percibe, coraçÃO y coraçÓN. Entonces ahí hay algo que no está ((risas)), entonces bueno, eh, yo creo que esas cuestiones van ayudando a..., a mejorar tu producción oral, como ya formado, egresado, ¿no? [...] HAY una acomodación, también en determinado tiempo en que se acomodan con sus fonemas, con sus... formas de hablar y DE A POCO va mejorando. Yo encuentro estudiantes que se recibieron y después de cuatro, cinco, seis años los escucho y, en algún congreso, en algo así y, "caramba, nada que ver", ¿no?, porque hay una evolución muy grande.

Los análisis aportan una comprensión novedosa respecto al tratamiento de los errores en torno a tres ideas clave: a) el énfasis en la conciencia fonológica mediante la dinámica explicitar-internalizar la teoría contribuye con el desarrollo de la práctica de autocorrección que puede ser realizada *a posteriori* de la conclusión del profesorado; b) el rol del profesor recién graduado implica una posición de deber-saber que influye positivamente en la mejoría de la pronunciación si el ex-estudiante tiene autoconciencia de la teoría; y c) el paso del tiempo determina la estabilización de una forma más adecuada de hablar, una “acomodación” en palabras de uno de los entrevistados (SD16).

Discursividades comparadas: el (dis)continuum

Se observaron diferentes tendencias en los discursos analizados. En lo que atañe a las confluencias, en ambos grupos lingüísticos se admiten discursos afiliados a los grandes paradigmas de tratamiento del error que se desarrollaron a lo largo del siglo XX. Se asume el error como indicador de las etapas de desarrollo del estudiantado y, por lo tanto, desde su positividad. Pese a ello, algunas SD vinculadas también a ambas lenguas presentan la emergencia de sentidos negativos con respecto al error y a cómo tratarlo en las clases de fonética. En este último aspecto, en el entorno del inglés emerge la preocupación por formar al profesor como modelo y, por lo tanto, la necesidad de permanente corrección se torna imprescindible, al tiempo que en el entorno del portugués se pone más énfasis en la capacidad de los estudiantes en seguir mejorando su pronunciación a partir de la heterorregulación que el inicio de la docencia imprime.

La pregunta que surge, entonces, es: ¿a qué se debe esta aparente diferencia entre los discursos sobre el error relacionados con la formación de profesores de inglés y de portugués como LE? La respuesta que se propone está basada en aristas histórico-ideológicas vinculadas a la presencia de ambas lenguas en Argentina.

La enseñanza del inglés como LE en el sistema argentino de educación pública deviene de fines del siglo XIX y es hoy la lengua más enseñada, en consonancia con lo que sucede en el mundo (Giménez, 2021). La variedad lingüística predominante en el país es el inglés británico considerado modelo de la norma y enseñado preferentemente a través de libros importados. La preocupación con la formación en lengua inglesa en la sociedad argentina se vincula con un proyecto nacional de europeización del país (Bein, 2012), acompañado históricamente por políticas lingüísticas estatales que han priorizado el inglés tanto como el francés en detrimento de lenguas de la región, como el portugués y las lenguas originarias. La lengua inglesa tiene una historia especialmente vinculada con una cultura colonial que avasalla al Otro en vistas de imponerse. En el campo de la educación lingüística, esta característica histórica se refleja en una inclinación hacia las raíces estructuralistas y a la corrección gramatical que busca la norma perfecta.

Por su turno, la cultura brasileña, la que responde a la variedad de lengua portuguesa enseñada en Argentina, está vinculada al campo de los viajes fronterizos, el

paisaje tropical, el carnaval y el refugio para vacacionar. Desde este imaginario, es una cultura que promueve relaciones más amistosas con el Otro, lo que se puede reflejar en modos amenos de tratar el error. Estas cuestiones culturales, por supuesto, no son estancas, sino que obedecen a regularidades permeables; es decir, se complementan con casos singulares que no responden a estas representaciones. Asimismo, son apenas uno de los factores que contribuyen a la forma que adopta el tratamiento del error de los aprendices. Al mismo tiempo, en la dinámica error-corrección operan no solo rasgos propios de cada lengua y de su distancia respecto al castellano, sino también los materiales didácticos, las diferentes tradiciones en la formación docente y otras cuestiones que escapan a los límites de este trabajo. Este conjunto amplio de aristas justifica las diferencias disciplinarias en el campo de cada lengua a la hora de concebir el tratamiento del error enunciado a principio del párrafo. El portugués, además, se caracteriza por ser una lengua: a) de ingreso más reciente en el sistema educativo (Montserrat y Mórtola, 2018), b) cuya obligatoriedad de oferta firmada por el Sector Educativo del Mercosur no se ha cumplido (Rubio Scola, 2019), y c) considerada fácil a raíz de la proximidad territorial y lingüística con Brasil que fortalece el imaginario de transparencia lingüística (Bein, 2005; Celada, 2002). Estas disparidades que pueden ser profundizadas ampliamente en diferentes estudios apuntan a una representación del inglés como lengua estructurada que necesita una enseñanza igual de estructurada y una representación del portugués como lengua familiar cuya enseñanza refleja mayor permisividad al momento de tratar los errores.

354

En otras palabras, el análisis realizado apunta a efectos de sentido que refuerzan el lugar social del inglés como lengua más disciplinada y por ende relacionada con el mundo del trabajo, y del portugués como lengua próxima cuya apropiación mejora con el paso del tiempo en la medida que la exposición a esta lengua se amplía tanto en viajes turísticos como en el contacto con brasileños que viven en Argentina, lo que vincula la enseñanza del portugués al mundo del placer.

CONCLUSIONES

Este estudio interpretativo abordó el funcionamiento discursivo de formadores de profesores de inglés y de portugués en Argentina sobre los errores del estudiantado, especialmente los errores orales comprendidos en un sentido amplio. De los datos recabados por medio de entrevistas, se tomó como corpus 16 secuencias discursivas, mitad proveniente del campo de una lengua y mitad de la otra.

Desde una perspectiva discursiva, el análisis generó nuevos conocimientos basados en el punto de vista de docentes multiplicadores de discursos, por el rol que ocupan en su posición de formadores de profesores con larga trayectoria docente. Se relacionaron, por un lado, concepciones y tratamiento de los errores del estudiantado y, por el otro, cuestiones culturales e históricas respecto a las lenguas. En lo que atañe al campo del inglés, se destaca una tendencia hacia los discursos estructuralistas y de corrección de los errores que remontan a la primera mitad del siglo XX. Mientras tanto, en los discursos relacionados con el portugués, emergen enunciados que contemplan el giro comunicacional del último cuarto del siglo XX, cuyo foco está en la comunicación más que en las formas del mensaje. Estos resultados coinciden con ciertas representaciones que vinculan el inglés al mundo laboral y el portugués al mundo del placer y que se reproducen, por ejemplo, en piezas publicitarias que ofertan el aprendizaje de estas lenguas transformándolas en fetiche: “con inglés se consigue trabajo” (Bein, 2005, p. 4) y con portugués se optimiza la experiencia turística en Brasil. Estos propósitos disímiles impactan en la forma de tratar el error del estudiantado, hora de modo más estricto, hora de modo más laxo.

Estas tendencias no pueden ser generalizadas automáticamente. No obstante, funcionan como disparadores que pueden ser confirmados o rechazados en futuros estudios situados en problemáticas locales, ya sea en el mismo país, ya sea en otros. En este sentido, tanto el análisis del discurso como los estudios comparados potencian la comprensión del discurso docente y contribuyen con la proyección de nuevas dinámicas para abordar el error más allá de su dimensión gramatical.

REFERENCIAS

- Agbodoyetin, H. R. Z. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio de la UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10310>
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311>

- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 86-101. <https://bit.ly/43OeV4j>
- Althusser, L. (2011). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Amara, N. (2018). Correcting Students' Errors: Theory and Practice. *Current Educational Research*, 1(5), 45-57.
- Arnoux, E. N. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- Authier-Revuz, J. (2013). Psicoanálisis y campo lingüístico de la enunciación. En M. Laje (Comp.), *Por más que Lacan lo diga* (pp. 29-66). Libretto, 2019.
- Barbeito, M. C. y Cardinali, R. (2013). Resultados de la innovación pedagógica en las asignaturas de Fonética y Fonología del Profesorado y Licenciatura en Inglés UNRC: Aportes de la LSF aplicada a la enseñanza de la entonación. *Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. La Pampa.
- Bastos, F. G. G., de Lima, J. C. y Arena, D. B. (2016). Português para estrangeiros: a interferência da interlíngua na escrita de alunos hispano-americanos: um estudo de caso. *Comunicações*, 23(3), 75-89. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n3p75-89>
- 356 Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. *Actas del Congreso internacional Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bein, R. (2012). Argentinos: esencialmente europeos... *Quaderna*, (1), 1-17. <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>
- Benveniste, E. (1995). Da subjetividade na linguagem. En E. Benveniste. *Problemas de linguística geral I* (pp. 284-293). Pontes.
- Cardinali, R.; Bina, E. y Rotti, A. L. (2022). Alfabetización académica y oralidad: experiencias en fonética y fonología inglesa 1. En C. Roldán, M. L. Ledesma y J. Clerici (Comps.), *Alfabetización académica. Prácticas de lectura y escritura en la UNRC* (pp. 100-109). UniRío Editora.
- Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Biblioteca Central da Unicamp. <https://core.ac.uk/download/pdf/296832425.pdf>
- Chomsky, N. (1999[1965]). Preliminares metodológicos. En N. Chomsky, *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (pp. 5-60). Gedisa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Mercado de Letras.

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cosentino, C. P. (2020). Buenas prácticas en fonética y fonología: Integración de contenidos en actividades de video. En A. Córdiz y V. Rafaelli (Coords.), *Exploraciones fonolingüísticas* (pp. 401-412). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130177>
- Dell Hymes, H. (1996[1972]). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje de español lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascalía.
- Fortes, L. y Grigoletto, M. (2013). Concepções de “erro” no discurso do professor de LE: reflexões sobre o sujeito e saberes sobre a língua. *Revista Letras Raras*, 2(2), 6-18. <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/184/149>
- Foucault, M. (2018). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Frattin, M. C. (2020). Enfoque metodológico de la enseñanza de la fonética en los profesorado. En A. Córdiz y V. Rafaelli (Coords.), *Exploraciones fonolingüísticas* (pp. 449-458). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130206>
- Freud, S. (2017[1901]). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Obras completas. Vol. 6. Biblioteca Nueva.
- Giménez, P. (2021). Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941). *Revista argentina de historiografía lingüística*, 13(1), 1-23. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772018000200003
- González Sánchez, M. E., González Sánchez, E. I. y Arias Toapanta, F. F. (2022). Metodología de aprendizaje para lengua extranjera. Área inglés. *RECIAMUC*, 6(2), 115-123.
- Huilcapi, M. B., Fernández, R. E. A. y Valdés, M. Á. S. (2021). Beneficios del método AICLE/CLIL para el aprendizaje de una lengua extranjera a través del aula invertida. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (32), 197-215. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2271>
- Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rocco.
- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English Language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>

- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2018). Language errors in an English-medium instruction university setting: How do language versus content teachers tackle them? *Porta Linguarum*, 30, 131-148. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54043>
- Leibson, L., San Miguel, T., Buchanan, V., Sánchez, J., Canosa, J., Lado, V. N., Folgar, S., García Neira, N. y Almira, B. (2012). Variantes de la resistencia en el curso de tratamientos psicoanalíticos en instituciones. *Anuario de investigaciones*, 19(2), 83-89. <https://bit.ly/3DDqyki>
- López Ale, A y Coronel, R. (2015). Proceso de articulación intercátedra del área fonética y fonología del inglés. *Confluencias - Revista de Lenguas Extranjeras*, 4(4), 1-8.
- Marafioti, P. E. (2021). Factores influyentes en tipos de errores de concordancia nominal en un corpus de cuatro aprendientes italianos de español LE. *Lenguaje*, 49(2), 365-393. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.10915>
- Montserrat, M., y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10(1), 167-191. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. University Press.
- Orlandi, E. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2015[1999]). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2017). *Eu, tu, ele - Discurso e real da história*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2021). Da argumentação na Análise de Discurso. En J. S. Biziak, F. Pereira y S. M. Resende (Orgs.), *Rede de afetos em discurso: uma homenagem a Mônica Zoppi-Fontana* (pp.107-120). Pontes.
- Pêcheux, M. (1983/2008). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Pontes.
- Pêcheux, M. (2016[1975]). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Ediciones del CCC.
- Pérez, L., y Rogieri, P. (2012). Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica. En L. Pérez y P. Rogieri, *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica* (pp. 13-40). Humanidades y Artes Ediciones.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 31-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129986>
- Regueira, A. L., Caieli, E. y Williams, J. (2021). Aportes para comprender las prácticas evaluativas estandarizadas aplicadas a contextos locales. *UCMaule*, 61, 34-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8214698>
- Revuz, C. (1992). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En I. Signorini (Coord.), *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Mercado das Letras, 1998.
- Ricciardi, N., Rubio Scola, V., Capeletti, D., Angelucci, T. C. y Giménez, P. G. (2020). Extensión crítica e integralidad de funciones en las prácticas de enseñanza de portugués como lengua de integración regional en una escuela de gestión

- social. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, (9), 505-521.
<https://doi.org/10.35305/prcs.v0i9.174>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rubio Scola, V. I. (2019). Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina. En E. Arnoux y R. Bein (Orgs.), *Peronismo y glotopolítica: intervenciones en el sistema educativo y las academias* (pp. 107-142). Biblos.
- Saussure, F. (1977/1916). *Curso de lingüística geral*. Editora Cultrix.
- Sayago, S. (2019). La doble dimensión del Análisis del Discurso: perspectiva teórica y herramienta metodológica. *Cultura y representaciones sociales*, 14(27), 78-107.
<https://doi.org/10.28965/2019-27-03>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Senado Nacional. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26 206*. Argentina.
- Silva, S. V. D., y Figueiredo, F. J. Q. D. (2006). Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6, 113-141. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200006>