



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Aprendizaje de español por parte de estudiantes universitarios brasileños en Argentina: desde el sociointeraccionismo ocasional al parcial

Ana Luisa Cardoso

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

analucar82@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-6201>

María Isabel Pozzo

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

pozzo@irice-conicet.gov.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

Received: 13 Julio 2023/ Accepted: 28 March 2025

Resumen

El acceso limitado a las universidades públicas de Brasil en la carrera de Medicina y los altos costos que cobran las universidades privadas de este país, han constituido la razón por la cual muchos brasileños deciden realizarla en Argentina. El acceso no restrictivo y gratuito a una educación superior de calidad han sido factores determinantes para que estos estudiantes elijan a la Argentina para desarrollar dicha carrera. En este trabajo se presenta parte de los resultados de una investigación doctoral cuyo objetivo se centró en el aprendizaje de español, desde una perspectiva sociointeraccionista, de universitarios brasileños de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, en los dos primeros años de la carrera y de inmersión en el país. Los resultados relevaron dos variantes de aprendizaje sociointeraccionista en un continuum: el 'sociointeraccionismo ocasional' y el 'sociointeraccionismo parcial'. El avance de una variante a otra estaría relacionado con el efecto de la añoranza de Brasil y, principalmente, con las relaciones interpersonales de estos estudiantes en Argentina, las cuales dependerían también de su predisposición de mantener interacciones con la comunidad hispanohablante y de la concienciación de la relevancia que ello supone para su aprendizaje de la lengua meta.

Palabras clave: socio interaccionismo; continuum de aprendizaje; español LE/L2; estudiantes brasileños; aprendizaje en inmersión.

[en] Brazilian university students learning Spanish in Argentina: from occasional to partial sociointeractionism

Abstract

Limited access to public universities in Brazil, especially in the field of Medicine, combined with the expensive fees charged by private universities in this country, have constituted the reason why many Brazilian people aspiring to a medical career decide to pursue it in Argentina. The non-restrictive and free access to quality higher education has been decisive for these students in choosing Argentina for their medical studies. This work presents some of the results from a doctoral research project whose main objective focused on Spanish language learning, from a sociointeractionist perspective, among Brazilian university students in the medical school at the National University of Rosario, Argentina, during the first two years of their course and their immersion in the host country. The results revealed two variants of sociointeractionist learning within this population, on a continuum: ‘occasional sociointeractionism’ and ‘partial sociointeractionism’. The progression from one variant to another would be related to the effect of longing for Brazil and, primarily, to the interpersonal relationships of these students in Argentina. These relationships would also depend on their willingness to engage in interactions in the Spanish-speaking community and their awareness of the relevance this holds for their learning of the target language.

Keywords: sociointeractionism; learning continuum; Spanish foreign/second language; Brazilian students; immersive learning.

Sumario: 1. Introducción. 2. Sociointeraccionismo y aprendizaje. 2.1. Teorías y corrientes teóricas que dialogan con el sociointeraccionismo. 2.1.1. La teoría de la Interacción Verbal. 2.1.2. El Interaccionismo Sociodiscursivo. 3. Otros conceptos teóricos que fundamentan el estudio. 4. Metodología. 5. Resultados y discusión. 5.1. Perfil de los estudiantes. 5.2. Contacto con la lengua española y habilidades lingüísticas autopercebidas en español LE/L2. 5.3. Convivencia de los estudiantes brasileños de medicina en Argentina y uso de la lengua española. 6. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

La gran demanda de jóvenes brasileños para ingresar a la carrera de Medicina en las universidades públicas de Brasil, y los altos costos que cobran las universidades privadas de su país, han derivado en que muchos brasileños aspirantes a la carrera médica acudan a realizarla en Argentina (Oliveira y Antonello, 2019, 2022; Angelucci, 2020; Angelucci y Pozzo, 2020; Freitas, 2021). El principal motivo de la elección de este país se debe a sus políticas educativas de acceso no restrictivo y gratuito, inclusive para los extranjeros, a universidades de calidad. Por esta razón, en los últimos años viene aumentando el número de estudiantes de nacionalidad brasileña que eligen a Argentina para realizar sus estudios de Medicina. Dentro de este marco, el presente estudio se focaliza en Rosario, una de las ciudades argentinas que más ha recibido estudiantes universitarios brasileños en los últimos años (Ministerio de Educación de Argentina, 2022). Específicamente, el estudio se aboca a la población de estudiantes brasileños de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), una de las más elegidas por los brasileños debido a ser de gestión pública, lo que no genera costos de mensualidades a los estudiantes.

A pesar del interés que despierta Argentina en los estudiantes brasileños, gran parte de ellos no tienen el conocimiento necesario del idioma oficial del país en el que van a residir y estudiar en los años siguientes. En este sentido, muchos estudiantes llegan sin una certificación que demuestre el conocimiento del nivel B2 (MCERL, Consejo de Europa, 2002) del español, dado que la universidad receptora –en este caso la UNR– permite que se presente dicha documentación hasta el último día del mes de abril del año de ingreso a la carrera (UNR, Facultad de Ciencias Médicas, 2022); esto es, ya iniciado el año lectivo. De allí que estos estudiantes rindan el examen de certificación también en Argentina. De todos modos, su aprobación no garantiza el desarrollo expresivo de los estudiantes en el

ambiente áulico (Angelucci y Pozzo, 2020). A partir de esta situación es que surgió el interés por investigar el aprendizaje de la lengua española como LE/L2¹ por parte de este estudiantado, muchas veces de manera autónoma (Madrigal Gil, 2022). En tal sentido, se buscó comprender: a) cómo se realiza el aprendizaje de español de la población investigada; b) si el sociointeraccionismo es un factor facilitador en su proceso de aprendizaje; y c) si la añoranza de su país de origen (Brasil) puede obstaculizar el aprendizaje de la lengua española por el estudiantado brasileño que aprende español en inmersión en Argentina.

Este artículo es parte de una tesis doctoral; en particular, se exponen los hallazgos relativos al estilo de aprendizaje de los estudiantes brasileños durante sus dos primeros años de inmersión en Argentina considerando el sociointeraccionismo al que están expuestos. En los siguientes apartados se presentan los fundamentos teóricos del estudio, la metodología empleada, los resultados y su discusión, así como las conclusiones derivadas del análisis.

2. Sociointeraccionismo y aprendizaje

Las bases teóricas de esta investigación centrada en el aprendizaje en situación de inmersión son el Sociointeraccionismo (Vygotsky, 1979, 1981; Lantolf, 2011; Wertsch, 1993, 1999; y otros), la Teoría de la Interacción Verbal (Bajtín, 1999, 2006) y el Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004). En particular, la elección del sociointeraccionismo como la teoría fundante de la investigación está en su núcleo, que concibe las relaciones sociales como esenciales para el desarrollo humano y aprendizaje, ya que, según Vygotsky (1979), lo que se internaliza proviene de lo externo y, por ende, de lo social.

En este sentido, la obra vygotskyana concibe el aprendizaje como resultado del intercambio de experiencias e ideas que promueve la interacción social entre los sujetos, produciendo nuevas informaciones y conocimientos (Lopes, 2015). En este marco, Vygotsky (1979) plantea el concepto de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, a menudo referenciado en investigaciones respecto al proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo. Vygotsky define la ZDP como la distancia entre el *nivel real de desarrollo* del sujeto y el *nivel potencial (próximo)*. El primer nivel corresponde a las conquistas, conocimientos o funciones que el ser humano realiza solo, mientras que el segundo nivel se refiere a aquello que el ser humano puede realizar con el auxilio de otro individuo, hasta que no necesite más apoyo.

Se suma a lo anterior los postulados vygotskyanos referentes a la *mediación* y a la *internalización* en el proceso de aprendizaje. La mediación sería el proceso por el cual las personas regulan su entorno, material o no, y sus actividades sociales y mentales (Lantolf y Thorne, 2006). Se produce a través de la interacción con otros (Magallanes Palomino *et al.*, 2021) y por medio de instrumentos socioculturales, como artefactos, conceptos y signos –especialmente el lenguaje. Asimismo, la influencia del contexto sociohistórico y las actividades organizadas por los sujetos sociales son formas de mediar el aprendizaje (Cruz Cabrera *et al.*, 2019). Por su parte, la *internalización* es pensada por Vygotsky (1979, p. 92) como “la reconstrucción interna de una operación externa”, operación esta que se realiza a través de la interacción con el medio y, luego de una serie de sucesos evolutivos, se transforma en un logro individual.

A modo de síntesis de lo explicado hasta aquí, cuando un proceso se internaliza, se convierte en un logro evolutivo y se alcanza el aprendizaje real. Este proceso puede ser explicado de dos modos: (a) aquello que es zona de desarrollo próximo hoy, será el nivel de desarrollo real mañana; o (b) lo que una persona puede hacer con asistencia hoy, será capaz de hacerlo por sí sola mañana (Vygotsky, 1979).

El aporte de los supuestos vygotskyanos en cuanto al sociointeraccionismo se ven también en otros teóricos del aprendizaje. Al respecto se destacan Lantolf (2000, 2006, 2011) y Lantolf, Thorne y Poehner (2006, 2015), quienes, en consonancia con Vygotsky, entienden el aprendizaje como un proceso social y lo consideran el propulsor del desarrollo del aprendiz. Lantolf establece el lenguaje como el

¹ Este artículo analiza el aprendizaje de la lengua española de los estudiantes brasileños en inmersión en Argentina desde una perspectiva de conocimiento lingüístico no-nativo. Se adopta el término ‘LE/L2’ como binomio referente a la lengua meta de aprendizaje: el español, siguiendo a Spinassé (2006) respecto a la variación del estatus de una lengua según el tiempo de contacto, importancia en la vida del que aprende y frecuencia de uso.

instrumento responsable de mediar este desarrollo que va de lo social a lo individual. Asimismo, sus contribuciones son de suma importancia para los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras por inmersión, dado que plantea como fundamental la interacción social. Para el autor, aprender una nueva lengua requiere no solo calidad en las producciones lingüísticas, sino calidad y cantidad de mediación externa. Dicho de otro modo, si bien el aprendizaje en situación de inmersión proporciona insumos lingüísticos genuinos de la LE/L2 (por el contacto con los nativos), la mayor exposición a esta lengua constituye un determinante de importancia en el avance del proceso de aprendizaje. En este caso, el éxito en el aprendizaje de una LE/L2 está en la capacidad del aprendiente de usarla de forma autónoma, al superar el nivel próximo o potencial de la lengua y alcanzar el nivel real del aprendizaje.

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

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

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

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

2.1. Teorías y corrientes teóricas que dialogan con el sociointeraccionismo

El Sociointeraccionismo de Vygotsky (1979, 1981), además de ser retomado por otras teorías del aprendizaje, también ejerció influencia en los postulados de la teoría de la Interacción Verbal (Bajtín, 1999, 2006) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004). En tanto el presente artículo considera el aprendizaje de una lengua extranjera en contexto de inmersión, esta sección remite a planteamientos de estas dos destacadas corrientes teóricas cuyos supuestos cooperan en el fundamento del marco teórico.

2.1.1. La teoría de la Interacción Verbal

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

El dialogismo considerado por el Círculo de Bajtín (entre 1920 y 1930) se define como “el modo de funcionamiento real del lenguaje” (Fiorin, 2008, p. 24) y es por él que se lleva a cabo la comunicación. Asimismo, es en el dialogismo que se constituye la *enunciación* (Fiorin, 2008), que es una acción

lingüística, en la forma de habla o escritura, orientada hacia el otro, estando este otro presente o ausente físicamente en el contexto (Sisto, 2015).

Igualmente, la noción de dialogismo contribuye con las investigaciones de aprendizaje de LE en función de que, para que esta tenga significación a los aprendientes, es necesario que ellos respondan a los signos y, para tal, tiene que haber interacción y dialogismo a la vez. De ahí que atender a los contextos social e inmediato es indispensable para la investigación sobre el lenguaje. Al respecto, se pone de manifiesto el papel de la interacción social en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y así como los postulados del Sociointeraccionismo, los preceptos planteados por el Círculo de Bajtín en cuanto a la interacción verbal proveen sustancial respaldo al tema presentado en este estudio.

2.1.2. El Interaccionismo Sociodiscursivo

Otra teoría que coincide en varios aspectos con los supuestos vygotskyanos es la del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), cuyo principal representante es Jean-Paul Bronckart (1946 -). En acuerdo con los postulados de Vygotsky, el ISD considera el desarrollo del individuo de lo social a lo individual (Corrêa *et al.*, 2016), toma en cuenta las pre-construcciones del conocimiento –el conocimiento previo– que tiene el individuo (Machado, 2009; Rodrigues, 2011) y reconoce la mediación como esencial para el proceso de apropiación y transformación del conocimiento (Machado, 2009). En este caso, la mediación es, fundamentalmente, un proceso que se realiza por medio del lenguaje, ya que, según Bronckart (2004), este es el instrumento fundador y organizador de los procesos psicológicos superiores. Es por este medio que se organizan y se regulan las actividades humanas. Asimismo, es por el lenguaje que se construye la memoria del conocimiento previo (Machado, 2009).

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

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

3. Otros conceptos teóricos que fundamentan el estudio

En el marco de las discusiones sobre aprendizaje y adquisición lingüística en contextos migratorios, esta investigación retoma los hallazgos de Angelucci y Pozzo (2020), cuyos aportes resultan relevantes para examinar aspectos relacionados con el conocimiento de la lengua española en estudiantes brasileños de la carrera de Medicina en Argentina. Los resultados de su estudio no solo identificaron la formación de *comunidades lingüísticas brasileñas cerradas* en Rosario (Argentina), sino que además evidenciaron que el fortalecimiento de dichas comunidades interfiere en la apropiación de la lengua española entre los participantes.

En esta misma línea, la investigación de Pereira y Arbelaz (2015) profundiza en los procesos de socialización en la cultura meta y su relación con el aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera (ELE), ampliando la perspectiva, aunque con una población distinta a la brasileña. Su trabajo demuestra la importancia de un *aprendizaje híbrido*, donde la inmersión contextual y la instrucción formal actúan como pilares interdependientes para el desarrollo lingüístico y la seguridad en la LE/L2. Los hallazgos revelan el aprovechamiento que los aprendientes de español hacen del contexto y de las interacciones sociales proporcionadas por él.

Como complemento a los procesos de socialización lingüística analizados previamente, resulta fundamental considerar las dinámicas comunicativas que emergen en estos contextos migratorios. En este marco, Porquier (1984) establece una distinción fundamental entre *comunicación exolingüe* y *endolingüe*. En la primera, los interlocutores no comparten una lengua materna (LM) o L1 común, mientras que en la segunda sí existe esta coincidencia lingüística en la LM/L1. El autor destaca que, incluso cuando se comparte una LM, si esta no es utilizada, la interacción conserva su carácter

exolingüe. Sumado a ello, Matthey y De Pietro (1997) enfatizan que lo exolingüe se define, además, por la presencia de ajustes comunicativos (facilitación, reajustes) durante la interacción.

En esta investigación, la comunicación de los estudiantes brasileños en Argentina se clasifica en dos modalidades: (a) exolingüe, que comprende tanto las interacciones de los brasileños con hablantes nativos argentinos en español L2 como aquellos intercambios entre pares brasileños donde se utiliza el español L2 como estrategia de práctica lingüística; y (b) endolingüe, restringida a las comunicaciones entre brasileños donde se emplea el portugués como LM.

Con base en lo anterior, cabe señalar que *la comunicación* —especialmente en su dimensión oral— se ve *mediada por múltiples componentes*. La expresión oral, en particular, demanda una participación que trasciende lo puramente lingüístico al incorporar elementos afectivos y psicológicos (Araujo Portugal, 2017), los cuales inciden directamente en el desempeño comunicativo. A estos factores se suma la influencia determinante del espacio y el contexto, cuyos procesos socioculturales actúan como facilitadores del aprendizaje (Mampaso Desbrow & Carrascal Domínguez, 2020).

Al estar los estudiantes en un contexto de *aprendizaje continuo* en situación de inmersión, esta investigación retoma los planteamientos de Bialystok y McLaughlin (1978), quienes sitúan el conocimiento lingüístico en un continuum, donde lo aprendido puede transformarse en adquirido a través del uso y la práctica constante de la lengua. Se enfatiza que, en un entorno de inmersión como el de los estudiantes en Argentina, la exposición constante al español, junto con su aplicación práctica, podría favorecer el tránsito desde la concienciación de las reglas lingüísticas hacia su automatización, es decir, su adquisición. Este proceso se alinea con la noción de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1979), que resalta la importancia del entorno sociocultural en el aprendizaje.

Paralelamente, la capacidad continua de la *interlengua*, según el Paradigma de la Capacidad Continua de Tarone (1983), muestra que los aprendientes no poseen una competencia lingüística homogénea, sino que fluctúan en un continuo de estilos según el grado de atención prestado a su producción lingüística. Así, las estructuras de la lengua meta se movilizan entre un estilo cuidado, donde el hablante pone énfasis en la forma, y un estilo vernáculo, caracterizado por una menor atención a la corrección lingüística. Esta variabilidad en la interlengua evidencia su carácter dinámico y transitorio, en el que las estructuras del español LE/L2 conviven con elementos de la lengua materna y con formas idiosincráticas propias del sistema interlingüístico del aprendiente.

Presentado el referencial teórico en torno al sociointeraccionismo y al aprendizaje en contexto de inmersión, a continuación, se presenta la metodología del estudio.

4. Metodología

La naturaleza de la investigación de la cual derivó el presente artículo asume una postura epistemológica mixta cuanti-cualitativa, de enfoque etnográfico observacional y descriptivo (Creswell, 2014; Hernández Sampieri *et al.*, 2014) del aprendizaje y desempeño en la lengua española de la población en estudio.

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

En cuanto al marco observacional, la investigación se encuadra en el tipo transversal. En este sentido, y paralelamente al análisis del aprendizaje de la lengua española, el estudio se ocupó de observar y analizar el comportamiento de la comunidad en estudio (estudiantes brasileños de Medicina) en un lapso de tiempo específico (a lo largo de todo el año 2019) y en un ambiente natural específico en el cual se encontraba dicha comunidad (en la ciudad de Rosario, Argentina). Asimismo, los estudiantes compartían una misma finalidad: estudiar Medicina en Argentina. Desde este enfoque se buscó observar, describir e interpretar la visión interna de los informantes, inmersos en el contexto, respecto al objeto de investigación —el aprendizaje de español en situación de inmersión— y relacionarla con la visión externa (e interpretativa) de las investigadoras (Trujillo *et al.*, 2019). De la misma forma, se consideraron

también entornos que están más allá del ambiente académico y los modos de interacción de los informantes para contextualizar los hallazgos.

Los datos de la investigación considerados en este artículo y que posibilitaron el análisis desde la perspectiva sociointeraccionista derivaron de una encuesta diagnóstica aplicada a 21 estudiantes universitarios brasileños que se encontraban en los dos primeros años de inmersión en Argentina y de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR: 11 de primer año y 10 de segundo año. La elección de los dos primeros años se justifica porque dicho período representa el *continuum* más notorio de un aprendizaje constante de la lengua, desde un momento inicial de inmersión en la lengua meta hacia una mayor exposición, la cual, en este estudio, no supera a los dos años y medio de inmersión. Se trata, pues, de un período en el cual se evidencian con mayor notoriedad los rasgos de la interlengua (Selinker, 1972). En la escala global de niveles de aprendizaje de lenguas extranjeras establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – MCERL (Consejo de Europa, 2002), este período es representado por los niveles A y B. La escala del MCERL propone la ramificación, desde el nivel inicial, de la clásica división de aprendizaje de lenguas: básico, intermedio, avanzado. En dicha ramificación, se adoptan las definiciones A, B y C para definir el nivel de evolución del aprendiente en un *continuum* de aprendizaje. De allí, en el rol de Usuario Básico de la lengua está el aprendiente de nivel A, cuya evolución en la lengua es representada por los niveles A1 y A2. A medida que el aprendiente va progresando en el aprendizaje y haciendo usos más complejos de la lengua, se le establece el rol de Usuario Independiente de la lengua, cuya progresión va del nivel B1 hacia el B2. En el nivel C (C1 y C2) estaría el Usuario Competente, nivel que no se encontró en la población en estudio. Asimismo, el nivel B2 es el dominio mínimo requerido por la UNR para que los estudiantes no hispanohablantes puedan ingresar a la carrera.

El instrumento de la encuesta diagnóstica se conformó de cuatro preguntas acerca de los datos personales de los informantes y dieciocho preguntas que recababan informaciones relacionadas al aprendizaje de español de la población en estudio.

Las preguntas de los datos personales requirieron las siguientes informaciones:

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

Las dieciocho preguntas en torno al aprendizaje de español consideraron:

- tiempo de residencia en Argentina;
- nivel de español;
- conocimiento de otros idiomas;
- razón por la cual aprende español;
- valoración de la importancia de la lengua española como factor a la hora de optar por la carrera de Medicina en Argentina;
- concepción de la lengua española en condiciones de inmersión en cuanto a grado de dificultad;
- presencia o no de hispanohablantes en la familia;
- estancias previas en países hispanos;
- vivienda individual o compartida;
- cantidad de personas en la vivienda;
- nacionalidad de las personas con quienes comparte vivienda en Argentina (si corresponde);
- frecuencia del uso de la lengua española o portuguesa en casa (en Argentina);
- frecuencia del uso de la lengua española o portuguesa en la universidad;
- nacionalidad de amigos en la facultad y fuera de ella;
- preferencia por frecuentar lugares propios del país anfitrión (Argentina) o eventos que recuerdan a la cultura del país de origen (Brasil);
- dificultades respecto a la destreza oral (oír/comprender y hablar) en contextos cotidianos – social-urbano-. (dado que en ellos prima la oralidad);

- dificultades respecto a las destrezas oral (oír/comprender y hablar) y escrita (leer/comprender y escribir) en contexto académico y de estudio autónomo;
- choque cultural y relacional en el ámbito académico.

Las respuestas obtenidas, tanto de múltiple opción como abiertas, posibilitaron caracterizar a la población del estudio y auxiliaron en el análisis e interpretación respecto del aprendizaje de la lengua española en situación de inmersión por dicha población. A continuación, se presentan los resultados recabados.

5. Resultados y discusión

5.1. Perfil de los estudiantes

Conforman una población en el rango de 21 a 30 años y heterogénea con respecto al estado brasileño de origen, aunque se verificó una predominancia de estudiantes de la región Sudeste y Nordeste de Brasil. En cuanto al sexo, el grupo de primer año se conformó en su mayoría por mujeres y el segundo por varones, si bien no se trata de regla general en función de que el ambiente de la universidad se muestra equilibrado con referencia al género de estudiantes brasileños de Medicina. En relación con el nivel de instrucción, la mayoría de los estudiantes (16) cursaba su primera carrera universitaria, aunque en ambos grupos algunos estudiantes ya habían concluido otra carrera universitaria en Brasil (3 estudiantes de primer año y 2 de segundo ya contaban con un título universitario de una carrera previa).

5.2. Contacto con la lengua española y habilidades lingüísticas autopercebidas en español LE/L2

A lo largo de la investigación, los estudiantes se encontraban radicados en Argentina en un lapso comprendido entre menos de seis meses y no superior a dos años y medio. Por cuestiones de adaptaciones al nuevo país, algunos estudiantes revelaron haberse trasladado a Argentina unos meses previos al inicio de la carrera. Este evento explica los meses excedentes a un año (en el grupo de primer año) y dos años (en el grupo de segundo) en cuanto al tiempo de radicación informado por estos estudiantes.

En términos de *conocimiento previo de la lengua española*, la gran mayoría de los estudiantes declaró no tener hispanohablantes en la familia. Solo 3 estudiantes (2 de primer año y 1 de segundo) afirmaron tener este tipo de contacto, aunque no frecuente, excepto 1 informante que era hija de madre mexicana. En cuanto a experiencias previas en países de lengua hispana, los estudiantes, también en gran parte, nunca habían estado –hasta el momento de la encuesta– en otros contextos hispanos. Los pocos que sí tuvieron esta experiencia (2 de primer año y 4 de segundo), declararon que las situaciones de contacto se dieron en circunstancias turísticas de corta duración.

Sobre el *conocimiento previo de otras lenguas extranjeras*, no todos los estudiantes conocían otra LE/L2. Los que respondieron afirmativamente (12), en su totalidad declararon tener algún conocimiento de la lengua inglesa. Asimismo, de estos 12 estudiantes, la mayoría (8) correspondía al grupo de segundo año.

En lo referente al *nivel de habilidades en la lengua española*, y en función de la interrelación que las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir presentan en la comunicación, se instó a los estudiantes a indicar su *autopercepción del nivel en la LE/L2* en estas cuatro habilidades. En ambos grupos, los estudiantes, en su mayoría, consideraron las habilidades de escucha y de lectura las menos dificultosas. En cuanto a la *escucha*, la autopercepción de los informantes de los dos grupos se enmarcó, mayoritariamente, en el nivel ‘muy bueno’; en el primer año también se reveló el nivel ‘bueno’ y en el segundo año el nivel ‘excelente’ de escucha. A propósito de la *lectura*, fue la habilidad que más presentó valoración positiva entre los 21 estudiantes encuestados. Ambos grupos declararon tener un nivel entre ‘muy bueno’ (12 estudiantes) y ‘excelente’ (9 estudiantes) en la habilidad lectora en español.

También en cuanto al *nivel de habilidades en la lengua española*, pese a que la autopercepción de los estudiantes se reveló en gran parte optimista, las respuestas con referencia a la habilidad de habla y de escritura también indicaron el reconocimiento de dificultades por parte de algunos estudiantes, especialmente del primer año. En el ámbito del *habla*, la autopercepción de los informantes de este grupo, si bien presentó mayormente valoraciones entre ‘muy bueno’ (5 estudiantes) y ‘bueno’ (3 estudiantes), también incluyó el nivel ‘regular’ (3 estudiantes). En contrapartida, en el grupo de segundo

año, la mayoría expresó creer tener un nivel ‘muy bueno’ (8 estudiantes) de habla; asimismo, las valoraciones ‘excelente’ (1 estudiante) y ‘bueno’ (1 estudiante) también aparecieron en la autopercepción de los estudiantes de este grupo. Por lo que refiere a la *escritura*, la valoración autopercebida de nivel en esta habilidad en español LE/L2 se presentó equilibrada dentro de cada grupo. Dicho de otro modo, casi la mitad del grupo de primer año (5 estudiantes), y también la del grupo de segundo (5 estudiantes), reveló creer tener un nivel ‘muy bueno’ de escritura; la otra mitad de cada uno de los grupos declaró su autopercepción en el nivel ‘bueno’ (5 estudiantes de primer año y 5 de segundo). En este caso, cabe resaltar que 1 estudiante de primer año autopercebió su nivel de escritura como ‘regular’, con lo cual se completa el total (11) analizado de estudiantes de este grupo. De todos modos, esta habilidad fue la única que nadie, ni los estudiantes de segundo año, declaró creer presentar un nivel ‘excelente’ de escritura en español LE/L2.

En lo que concierne al *interés por aprender la lengua española*, poder llevar a cabo sus estudios en la carrera de Medicina en Argentina se mostró como la principal razón por la que los informantes de los dos grupos estudian o estudiaron el idioma español en algún momento de su recorrido discente. Especialmente en el primer año este motivo se mostró de mayor peso. En el segundo, si bien esta también fue la principal razón, se sumó la necesidad profesional y el aprecio por la lengua.

Pese a su proximidad con la lengua portuguesa –lengua materna de los estudiantes–, poco más de la mitad de los encuestados (11), y en cierta paridad entre los dos grupos (6 de primer año y 5 de segundo), la lengua española no fue un factor de peso a la hora de optar por estudiar Medicina en Argentina. A su vez, la otra casi mitad de estudiantes (10: 5 de primer año y 5 de segundo) consideró relevante que fuera un país de lengua hispana, especialmente, según la percepción de estos mismos estudiantes, en función de la similitud de estructura y de vocablos que presenta su LM con la lengua española.

Si bien en ambos grupos se develaron diferentes percepciones en cuanto a *la facilidad o dificultad de aprender la lengua española*, más de la mitad (12) del total de los estudiantes reveló que tenía la creencia previa de que la lengua española era de fácil aprendizaje, principalmente por su similitud con la lengua portuguesa. Empero, el contacto con la lengua en situación de inmersión en Argentina les señaló divergencias entre las lenguas y les cambió la percepción: el aprendizaje de la lengua española no se presentó tan fácil como antes les parecía.

Paralelamente a las percepciones referentes a la lengua española en su uso efectivo en contexto, la inmersión en Argentina implicó el contacto del estudiantado brasileño también con otras costumbres y cultura, incluso en el ámbito académico. A este respecto, la totalidad de los encuestados (21) reveló haber tenido algún *choque cultural o de relaciones interpersonales* en sus primeras experiencias en el entorno académico argentino. El impacto más mencionado en ambos grupos (14 estudiantes: 7 del primer año y 7 del segundo) correspondió a la metodología de estudios de la carrera de Medicina de la UNR, basada en el método canadiense *PBL (Problem Based Learning)*, que demanda alto grado de autonomía. Los estudiantes brasileños, a su vez, están acostumbrados al método tradicional, practicado por la mayoría de las universidades de Brasil. El segundo impacto más señalado (9 estudiantes: 3 del primer año y 6 del segundo) apuntó al modo flexible, y a menudo demorado, como los estudiantes argentinos administran sus carreras universitarias. Por su parte, en Brasil los universitarios aspiran y persiguen el propósito de recibirse lo más pronto posible dentro del límite mínimo establecido en el plan de estudios, hecho que se asocia también a cierta competitividad en el mercado laboral brasileño. El tercer choque cultural y relacional mencionado por los estudiantes (6 en total: 2 del primer año y 4 del segundo) se refirió a la manera directa con que los universitarios argentinos expresan sus opiniones, característica más atenuada en los brasileños. Y el cuarto impacto sentido por los estudiantes brasileños (5 en total: 2 del primer año y 3 del segundo) remitió a la relación profesor-estudiante. Al respecto, se mencionó la forma distante como los docentes universitarios se relacionan con los estudiantes en general, no solo brasileños. Asimismo, revelaron sentir cierta rigidez en el trato por parte de algunos docentes argentinos con universitarios brasileños.

5.3. Convivencia de los estudiantes brasileños de medicina en Argentina y uso de la lengua española

Una gran parte de los estudiantes brasileños, de los dos grupos (6 del primer año y 5 del segundo), *convive en Argentina entre amigos*, es decir, comparten casa, departamento o residencia estudiantil. La

convivencia entre parejas también se presentó en ambos grupos (2 del primer año y 4 del segundo). El hecho de que en el segundo año este tipo de convivencia supera al primer año se podría asociar al mayor acercamiento que viene aparejado con el mayor tiempo de residencia que presentan los estudiantes de segundo año. En cuanto a la *cantidad de personas residentes en la vivienda*, la mayoría (14 estudiantes en total) vive en 2 o 3 personas. El compartir vivienda, fue atribuido –además de razones económicas– a la búsqueda de relaciones interpersonales con otros estudiantes de intereses y objetivos semejantes, además de ser una forma de suplir la ausencia de familiares y amigos que dejaron en Brasil.

En lo que respecta a la *nacionalidad* de las personas con quienes estos estudiantes comparten vivienda son, en su mayoría (17), brasileñas, información que se corresponde con lo apuntado por Angelucci y Pozzo (2020) al referirse a las relaciones de convivencia doméstica de estudiantes brasileños en Argentina. Este resultado fue casi total en los dos grupos (9 del primer año y 8 del segundo) –y total (6) en lo referente a las parejas– y explica la predominancia de una comunicación endolingüe (Porquier, 1984; Matthey y De Pietro, 1997) entre los estudiantes brasileños, especialmente en el ambiente hogareño, según sus propias declaraciones al afirmar usar mayormente su lengua materna cuando están en el hogar. En el primer año, el *uso de la lengua portuguesa* en este ambiente se reveló unánime entre los estudiantes (11); incluso los que vivían solos declararon utilizar la lengua portuguesa diariamente en contactos virtuales con familiares y amigos de Brasil. También en el segundo año el uso de la lengua portuguesa en el hogar se mostró preeminente, ya que estos estudiantes (9) compartían vivienda especialmente con brasileños.

Por otra parte, 16 estudiantes (8 del primer año y 8 del segundo) declararon *usar la lengua española* de forma más constante *en el ambiente universitario*. Pese a que esta información se fundamenta en el hecho de estar inmerso en un ambiente donde la lengua española predomina y requiere del estudiantado brasileño proceder a una comunicación exolingüe (Porquier, 1984; Matthey y De Pietro, 1997), algunos estudiantes (3 del primer año y 2 del segundo) reconocieron hacer mayor uso de la lengua portuguesa aun en contexto universitario argentino. La convivencia de brasileños en *comunidades cerradas* (Angelucci y Pozzo, 2020), representadas por grupos de estudiantes brasileños que mantienen relaciones interpersonales básicamente solo entre brasileños, explicaría este evento, cuya ocurrencia se podría observar dentro y también en las inmediaciones de la Universidad.

Si bien las declaraciones de los estudiantes en cuanto al nivel autopercebido de sus habilidades en la lengua española muestran cierto optimismo (apartado 5.2), cuando hablan de su uso efectivo –como en el contexto social-urbano o en el ambiente académico– los estudiantes admiten presentar dificultades. Según los encuestados, expresarse en español en la *comunicación oral* del *contexto social-urbano* (es decir, fuera del ambiente universitario u hogareño) es lo que más les cuesta (14 estudiantes en total revelaron dificultad con esta habilidad). Incluso en el segundo año, 7 de los 10 estudiantes de este grupo admitieron que esta habilidad sigue siendo la más difícil en la comunicación oral en el referido contexto. En efecto, se trata de una habilidad que exige una participación activa en la interacción, de tal modo que involucra también otros componentes, incluso afectivos y psicológicos (Araujo Portugal, 2017), que podrían interferir en la comunicación. En todo caso, en ambos grupos también hubo estudiantes (4 del primer año y 3 del segundo) que declararon encontrar dificultades en la comprensión de determinadas pronunciaciones de sonidos en la oralidad de los argentinos en el ambiente social-urbano, hecho que, a su vez, entorpece la comprensión de palabras que contienen dichos sonidos. Sin embargo, en tanto habilidad receptiva que puede ser favorecida por el contexto, además de permitir una postura “menos activa”, la comprensión auditiva recibió menos menciones (7 en total) de los estudiantes respecto a dificultades autopercebidas en la comunicación oral.

También en el *ambiente académico*, aunque es el lugar donde la mayoría (16) de los encuestados dijo usar la lengua española en mayor medida, es también donde se revelan las *dificultades* que tienen estos estudiantes *con el uso efectivo de dicha lengua*. En este sentido, las dificultades más mencionadas por los estudiantes fueron:

- 1º *hablar en la LE/L2 a los profesores y a los compañeros argentinos*: la dificultad en esta habilidad tuvo más mención en ambos grupos (9 en total: 5 del primer año y 4 del segundo);
- 2º *escribir en la LE/L2*: más mencionada por los estudiantes del segundo año (5); el primer año prácticamente no hizo menciones con respecto a la escritura en LE/L2 en el entorno académico (1

únicamente). En todo caso, ello no significa que estos estudiantes no presentarían dificultades para escribir en lengua española, sino que podría relacionarse con el poco tiempo que llevaban inmersos en el contexto académico argentino al momento de la encuesta, y, consecuentemente, no habían tenido actividades formales de escritura que les proporcionara una autopercepción al respecto;

- 3º) *comprender la escucha en la LE/L2*: por otra parte, la dificultad con la comprensión auditiva se reveló más en el primer año –3 estudiantes de este grupo reportaron esta dificultad, frente a solo 1 del segundo año–. También el poco tiempo de inmersión en el país podría fundamentar las dificultades de reconocer los sonidos del español y el acento de los argentinos.

Con referencia a las *relaciones interpersonales y de amistades* de los estudiantes brasileños en Argentina fuera del contexto hogareño, se evidenció cierta diferencia entre los grupos. Las declaraciones del grupo del segundo año revelaron, en casi igual proporción, que parte de los estudiantes (5) mantenía este tipo de vínculo más con brasileños y la otra parte (4) más con argentinos. Esta igualdad de proporción reflejaría la estima que estos estudiantes brasileños mantienen por entornos que representen a su país de origen. Por otra parte, las relaciones interpersonales y de amistades en el grupo de primer año se plasmaron básicamente con brasileños (9 estudiantes). La diferencia en este resultado, además de asociarse al tiempo que llevan los estudiantes de cada grupo viviendo en Argentina, permite caracterizar el sociointeraccionismo al que están expuestos. En este sentido, al aprendizaje en situación de inmersión de la LE/L2 del estudiantado del segundo año se le puede atribuir lo que damos en llamar un ‘sociointeraccionismo parcial’, considerando sus contactos con brasileños y argentinos. Al estudiantado del primer año, por su parte, se percibe un aprendizaje en ‘situación de inmersión’ y, a la vez, bajo un ‘sociointeraccionismo ocasional’, resultado del reducido contacto de estos estudiantes con la lengua meta que, según sus propias indicaciones, usan la lengua meta cuando no tienen otra alternativa, como en el comercio, al tomar un taxi, o al dirigirse a un docente en la universidad.

Al tener que *elegir entre acudir a eventos o lugares* (fiestas, bares, restaurantes, celebraciones, espectáculos, ceremonias o reunión entre amigos) propiamente argentinos y a los que aludían a Brasil, las respuestas de los estudiantes revelaron una aproximada paridad de interés por eventos de los dos países. De todos modos, la asistencia a eventos brasileños se destacó ligeramente en la preferencia de los estudiantes de los dos grupos: 6 del primer año y 6 del segundo declararon preferir eventos brasileños, mientras que 5 del primer año y 4 del segundo indicaron preferencia por eventos argentinos. Este resultado deja ver la importancia que tiene para ellos estar inmersos en ambientes que recuerdan a su país de origen.

6. Conclusiones

Los resultados relevados posibilitaron plantear dos variantes de aprendizaje de la lengua española LE/L2 por los estudiantes brasileños de Medicina en inmersión en Argentina bajo el sociointeraccionismo. En el estudiantado del segundo año se develó lo que se puede llamar ‘sociointeraccionismo parcial’, en vista de que la mitad de los estudiantes de este grupo, según sus propias declaraciones, mantenía contacto más con brasileños y la otra mitad más con argentinos. En el primer año, cuya interacción de los estudiantes en el país de la lengua meta se describió casi exclusivamente con brasileños, el aprendizaje de la LE/L2 en situación de inmersión de este estudiantado se enmarca en un tipo de sociointeraccionismo al cual se podría denominar ‘sociointeraccionismo ocasional’, dado que se practica la lengua meta, según los propios estudiantes revelaron, solamente en ocasiones en las que no tienen otra alternativa (como en el comercio o al dirigirse a un docente de la universidad, por ejemplo).

En cuanto a la añoranza del país de origen como un factor de interferencia en el aprendizaje de la lengua española de estudiantes brasileños en situación de inmersión en Argentina, se corrobora su efecto en las respuestas de los estudiantes sobre sus relaciones interpersonales y de amistades en dicho país. En el grupo del primer año, los estudiantes reconocieron mantener este tipo de vínculo básicamente con brasileños, información que coincide con el hallazgo de Angelucci y Pozzo (2020) respecto al fortalecimiento de la comunidad de brasileños en la ciudad de Rosario y la interferencia en su apropiación de la lengua española. En el grupo del segundo, si bien sus declaraciones revelaron cierta igualdad de proporción en cuanto a mantener amistades con brasileños y/o argentinos, tal resultado

refleja la estima que estos estudiantes guardan por entornos y particularidades de Brasil. En este sentido, también sus respuestas sobre la elección entre acudir a eventos o lugares propiamente argentinos y a los que aludían a Brasil reveló en el estudiantado de los dos grupos una ligera preferencia a la asistencia a eventos brasileños. Se releva, por ende, la importancia que tiene para ellos estar inmersos en ambientes que recuerdan a su país de origen.

Asimismo, en el análisis respecto al efecto de la añoranza de su país de origen y el aprendizaje de la lengua española en situación de inmersión en Argentina, se consideraron las declaraciones de los estudiantes en cuanto al nivel autopercibido de sus habilidades en la lengua española. Pese a que sus declaraciones reflejaron cierto optimismo, a la vez, admitieron presentar dificultades en la comunicación oral, especialmente en el contexto social urbano (como en la calle, en el comercio en general, al tener que pedir informaciones); es decir, fuera del ambiente universitario u hogareño. En este sentido, expresarse en lengua española en el contexto social urbano, según los relatos de los estudiantes, es la habilidad más difícil y lo sigue siendo en el segundo año inclusive. Aun en el ambiente académico, pese a que fue el lugar donde la mayoría de los estudiantes declaró usar la lengua española con más asiduidad, la dificultad con la habilidad oral en lengua española también presentó considerable mención por parte de los estudiantes de los dos grupos.

Sumado a ello, considerando que el entorno y el espacio influyen en el aprendizaje (Mampaso Desbrow y Carrascal Domínguez, 2020), la añoranza del país de origen, y la consecuente preferencia de los estudiantes por eventos, lugares y relaciones personales que remiten a Brasil, incluso en el grupo del segundo año, se revela como factor incidente en cierta demora en el avance del aprendizaje y apropiación de la lengua meta, además de favorecer la interferencia en el aprendizaje de la LE/L2. Esta interrelación fue ampliamente documentada en la investigación mayor que enmarca el presente trabajo.

En síntesis, los análisis de los resultados posibilitan concluir acerca del sociointeraccionismo como un facilitador e impulsor de la apropiación de elementos de la oralidad de la LE/L2 por parte del estudiantado brasileño. Por otra parte, la mitad de los estudiantes, incluso del segundo año, asumieron aún tener dificultades en la escritura en español en el contexto académico y también de estudio autónomo. En efecto, corresponde a una habilidad que requeriría instrucciones formales y una práctica constante. De ello se desprende la importancia de las clases formales de la LE/L2 complementarias a la situación de inmersión en el país de la lengua meta. En este sentido, también los hallazgos de Pereira y Arbelaiz (2015), al investigar sobre la socialización lingüística de aprendientes de español en la lengua meta, apuntaron a la relevancia de un aprendizaje híbrido –instrucción formal y situación de inmersión– para ganar confianza en la LE/L2. Las dos formas se complementarían y enriquecerían la apropiación de dicha lengua por parte del aprendiente.

Luego de estas consideraciones, en el marco de un aprendizaje continuo (Bialystok y McLaughlin, 1978) en situación de inmersión y, por consiguiente, de la capacidad continua de la interlengua (Tarone, 1983), los hallazgos de esta investigación concluyen que el ‘sociointeraccionismo ocasional’, al cual la mayoría de los estudiantes del primer año mostró estar expuesto, gradualmente pasaría a un ‘sociointeraccionismo parcial’, según se constató en las relaciones interpersonales de los estudiantes del segundo año. En todo caso, este proceso de avance en la lengua meta implica algunas consideraciones al respecto:

- Las interacciones de los estudiantes brasileños con los argentinos no dependerían únicamente de la inmersión, sino de la concienciación de dichos estudiantes en cuanto a la relevancia del contacto constante con la LE/L2 para lograr apropiarse de ella.
- Asimismo, de la mano de esta concienciación, la predisposición de los estudiantes de interactuar en la LE/L2 no solo en el ambiente académico, sino en la vida cotidiana y el máximo de tiempo posible se hace fundamental también para el avance de un aprendizaje sociointeraccionista de la lengua española.
- Los hallazgos en la escritura han relevado la necesidad de instrucción formal de la LE/L2 aun en situación de inmersión.
- En este sentido, un aprendizaje formal de la lengua española dentro del contexto argentino al cual los estudiantes brasileños están expuestos favorecería no solo su apropiación de las formas la LE/L2, sino que contribuiría con su aprendizaje de la lengua oral. En otras palabras, la combinación

de la instrucción formal con la situación de inmersión podría favorecer el estudiante en su aprendizaje de la lengua meta al aplicar en uso real –en interacción con los argentinos– lo que aprendió en la clase de lengua. En contrapartida, el estudiante también llevaría lo que ha aprendido del contexto real (o sus interrogantes al respecto) a la clase formal. En un aprendizaje combinado, la conjunción de diferentes formas de aprendizaje, por el intercambio y complementariedad que proporciona, contribuye con la apropiación de la LE/L2 del aprendiente al tiempo que le confiere mayor seguridad en su proceso de aprendizaje y uso de la lengua meta.

A partir de las conclusiones y consideraciones presentadas en este apartado, se señalan también las limitaciones del estudio. Sobre este particular es preciso considerar que la investigación se ocupó de estudiar de forma transversal el aprendizaje de la lengua española de estudiantes brasileños en los dos primeros años de inmersión. En este sentido, la observación, que fue llevada a cabo a lo largo del año 2019, consideró dos grupos por separado, uno de primer año y otro de segundo. El estudio de dos grupos diferentes se dio en virtud de la dificultad de seguimiento de un mismo grupo de estudiantes a lo largo de dos años. Dicha dificultad fue evidenciada ya en el año 2018, cuando la investigadora empezó a observar las clases de tutoría de la carrera de Medicina de la UNR únicamente en el primer año, con el objetivo de seguir con este mismo grupo en el segundo año. Sin embargo, ya en el primer cuatrimestre se notó la deserción de estudiantes brasileños en dicha carrera (sea por dificultades económicas, de adaptación, añoranza, etc.), hecho que resultó un grupo muy reducido de brasileños. Asimismo, se constató que no todos los estudiantes logran aprobar el primer año en una misma instancia para dar secuencia a la carrera en el segundo año. Este fue también un factor que dificultó el seguimiento de los mismos estudiantes, visto que la investigación consideró igualmente los dos primeros años de inmersión y de la carrera. En base a estas circunstancias es que se optó por estudiar dos grupos por separado.

Otro factor que también resultó cierta limitación fue la instancia de la oralidad. Algunos estudiantes, principalmente del primer año, se mostraron inseguros de hablar en español en la entrevista oral y optaron por no participar de este momento. Dado que para el seguimiento de este estudio se requirió la participación de los estudiantes en todas las etapas de generación de datos, los estudiantes que no quisieron participar de la oralidad no pudieron ser considerados en la investigación.

En este sentido, y para finalizar, se asume que futuros estudios que consideren el desempeño de esta población en la lengua española asociado a su concienciación y predisposición de aprender dicha lengua también enriquecerían esta área de investigación. Igualmente, interesantes pueden ser estudios de casos que comparen el desempeño de estos estudiantes brasileños en la lengua española LE/L2 según su forma de aprendizaje. En tal sentido, la comparación podría darse entre el desempeño en la LE/L2 de estudiantes que, viviendo en Argentina, aprenden esta lengua de forma autónoma en virtud de la situación de inmersión, con el desempeño de estudiantes que combinan el aprendizaje formal con dicha situación de inmersión, es decir, que asistan a clases de la lengua meta en Argentina a la vez que viven en este país.

Referencias

- Angelucci, T. C. (2020). Migração e políticas linguísticas universitárias: estudantes brasileiros em Rosario (Argentina). In: Estupiñán, M. C. *Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Angelucci, T. C.; Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(1), Campinas: Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.1590/010318135095515912020>
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. 22(3). Medellín. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322017000300404
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M.; Volochinov, V. (2006, [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec.

- Bialystok, E. (1978). A Theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1). Traducido en: Licerias, J. M., (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 177-192.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006) Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: *Itinerarios Educativos la revista del INDI*. 1(1), 89-102.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación de España / Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corrêa, M. C.; Melo, K. R.; Gatto, V. B. (2016). Aspectos basilares do interacionismo sociodiscursivo: conceitos vygotskyanos revisitados. *Linguagens e Cidadania*, 14(1), UFSM. <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/p1/14034>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Traducido por Mallman, S. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz Cabrera, F.; Lorenzo Fernández, Y.; Hernández Pina, Á. J. (2019). La obra de Vigotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 67-73. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1106>
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Flores, V. N.; Teixeira, M. (2012). *Introdução à linguística da enunciação*. Contexto.
- Freitas, J. A. X. (2021). *Brasileiros estudando medicina na Argentina: análise do fenômeno a partir da última década*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do ABC.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6. ed.). McGraw-Hill.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2. State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, (28), 67-109.
- Lantolf, J. P. (2011). The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. En: D. Atkinson. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 24-47). Routledge.
- Lantolf, J. P.; S. Thorne (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P.; Throne, S.L.; y Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. En: VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge, 207-226.
- Lopes, K. B. (2015). *Psicologia da Aprendizagem. Rede e-Tec Brasil/UFMT*. Goiás: CEPAC.
- Machado, A. R. (2009). Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. En: Tardelli, L. S. A; Cristóvão, V. L. L. (Eds.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Mercado das Letras.
- Madrigal Gil, A. de J. (2022). Estrategias y aprendizaje autónomo. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial), 149-157. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4594>
- Magallanes Palomino, Y. V.; Vega, J. A. D; Elias, W. H. G.; Espinoza, H. E. M. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales - CIEG*, (51), 25-35. Venezuela. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Mampaso Desbrow, J.; Carrascal Domínguez, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1-3. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>

- Martins, V. L. (2015). O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. *Revista Científica Introcência*. Faculdade do Guarujá (FAGU), Guarujá, São Paulo.
- Matthey, M.; De Pietro, J. F. (1997): La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée? En: Boyer, H. (ed.), *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?*, 133-190, Paris: L'Harmattan.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28(1). Traducido en: Licerias, J. M., (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua (pp. 153-176). Visor.
- Ministerio de Educación de Argentina (2022). *Estadísticas Universitarias*. Departamento de Información Universitaria. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion>
- Oliveira, A. P. S.; Antonello, I. T. (2019). A migração de brasileiros para estudar medicina na Argentina: O caso da Universidade Nacional de Rosário (UNR). *XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) – A Geografia brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento*. São Paulo.
- Oliveira, A. P. S.; Antonello, I. T. (2022). Considerações acerca do papel das políticas educacionais de acesso ao ensino superior na migração internacional de brasileiros. *Revista Geografia Ensino e Pesquisa*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 6(3). <https://doi.org/10.5902/22364994653273>
- Pereira, I.; Arbelaiz, A. M. (2015). Socialización lingüística de alumnos de ELE en la cultura meta. *Revista Digital de Lingüística Aplicada E-AESLA*, 1. Asociación Española de Lingüística Aplicada e Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/05.pdf>
- Porquier, R. (1984): Communication exolingue et apprentissage des langues. En: B. Py (ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Rodrigues, M. A. N. (2011). *As (Re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. Tesis doctoral. João Pessoa, Paraíba: UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6341?locale=pt_BR
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231. Traducido en: Licerias, J. M. (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Visor.
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo Social: del Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica. *Athenea digital*, 15(1), 3-29. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292073>
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. En: *Applied Linguistics*, (4), 143-163. La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Visor.
- Trujillo, C. A.; Naranjo Toro, M. E.; Lomas Tapia, K. R.; Merlo Rosas, M. R. (2019). *Investigación cualitativa: epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad*. Ecuador: Universidad Técnica del Norte (UTN).
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Facultad de Ciencia Médicas. *Estudiantes-Ingresantes, 2022*. <https://fcm.unr.edu.ar/ingresantes/>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1999) *La mente en acción*. Aique.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses entre las autoras.

Contribución autores/as: La elaboración del artículo fue resultado de un trabajo conjunto entre las dos autoras. Ambas participaron en todas las etapas del proceso de manera equilibrada: diseño,

construcción teórica, redacción, revisión del manuscrito y adecuación al estilo académico exigido por la revista.



© 2025 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons