

Las actitudes de los estudiantes universitarios de francés

Aline Signoret Dorcasberro
CELE-UNAM

El siguiente artículo ofrece una reflexión acerca de la relevancia del desarrollo del bilingüismo con lenguas internacionales en el contexto sociopolítico actual. En consecuencia, plantea que la lingüística aplicada debe analizar las condiciones óptimas para el desarrollo del interlenguaje de esas lenguas. Una de las áreas de esa disciplina es la psicolingüística y ésta, entre otros factores, estudia el impacto de las actitudes en la construcción lingüística. Este trabajo se centra en este factor—el factor actitud, más precisamente la actitud frente a la cultura de Francia—, y estudia su presencia en el contexto del estudiante mexicano de francés de universidad pública.

The following article offers a reflection on the relevance of the development of bilingualism with international languages in the current sociopolitical context. As result it takes the position that applied linguistics must analyze optimal conditions for the development of interlanguage of languages. One of the areas of this discipline is psycholinguistics that, among others factors, studies the impact of attitudes on linguistic construction. This work focuses on the factor of attitude, more precisely attitude toward the culture of France, and studies its presence in the context of the Mexican student of French in the public university.

Fecha de recepción del manuscrito: Diciembre de 2000

Aline Signoret Dorcasberro, Departamento de Lingüística Aplicada, CELE-UNAM. Ciudad Universitaria, Circuito interior, Delegación Coyoacán, C.P. 04510. *email:* alina@servidor.unam.mx

1. Introducción

Relevancia del bilingüismo con lenguas internacionales en el mundo de hoy

Vivimos actualmente en un mundo globalizado, en un mundo de múltiples interrelaciones. El estar insertos en ese sistema globalizado, como es el caso de México, implica tener que participar en un mercado de trabajo que ofrece más facilidades, pero también más competencias.

En este nuevo marco sociopolítico, la escuela se ve confrontada con nuevas preguntas. En esta misma perspectiva Duverger (1995: 29) —director general de las relaciones culturales científicas y técnicas del Ministerio de Relaciones Exteriores en Francia en esa fecha—, plantea que:

la mundialización de los intercambios, la intemalización de la economía de mercado, la multiplicación de los medios de comunicación, tienen como efecto el de producir nuevas necesidades educativas; los futuros adultos de este final de siglo y del siglo que viene tienen conciencia de la necesidad indispensable de comprender mejor “al extranjero”, cada vez más cercano. Comunicar con ese extranjero omnipresente, para venderle o comprarle mercancías, pero también y sobretodo para conocerlo y vivir con él, para hablarle, escribirle, y la escuela se ve entonces implicada en su misión de enseñanza de lenguas, más allá de la tarea indispensable de dominar la lengua materna.

Para lograr una participación exitosa en el tejido globalizado actual, las lenguas extranjeras (LE) toman un sentido y una función particular. En un mundo de interrelaciones, se convierten en un instrumento de comunicación, de acercamiento y de entendimiento. En esta misma perspectiva, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, plantea lo siguiente.

No se ha prestado suficiente atención a la enseñanza generalizada de una segunda y una tercera lenguas. La Comisión estima que se debería insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes aprenda a la vez una lengua nacional y otra de gran difusión. El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea global y en el mercado mundial del siglo XXI. No es inalcanzable el objetivo de que todo el mundo sea bilingüe y, por lo demás, la capacidad de hablar varios idiomas ha sido históricamente la norma en numerosas partes del mundo. En muchos casos, el conocimiento de un idioma internacional puede ser indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarán a un país a alcanzar niveles modernos de desarrollo económico. Alentar a los niños y a los jóvenes a que aprendan varios idiomas es dotarles de los medios indispensables para triunfar en el mundo de mañana (Delors 1996: 142).

En este mismo sentido, Carlos Ornelas (1995) —profesor de estudios políticos en el Centro de Investigaciones y Docencia Económicas— considera que el profesionalista

mexicano del siglo XXI necesitará además de un buen conocimiento del español, de las matemáticas, de la estadística, del cálculo de las probabilidades, el conocimiento de una lengua extranjera.

Es relevante entonces reflexionar acerca del desarrollo de las lenguas extranjeras, más específicamente, de las lenguas internacionales. Por lenguas internacionales se entiende las lenguas que se utilizan a nivel internacional —como el alemán, el árabe, el francés, el inglés, el mandarín, el portugués, el español— (Kaplan y Baldauf 1997). Entendemos también las lenguas que son instrumento de comunicación escrita y oral en los organismos internacionales, como el alemán, el español, el francés, el inglés, el mandarín, el ruso (Fasold 1984).

Dado la relevancia de dicho desarrollo lingüístico, es importante reflexionar acerca de este proceso desde las diferentes disciplinas de la lingüística aplicada. La psicolingüística es una de ellas. En este campo resaltan los estudios de diferentes factores que pueden promover u obstaculizar el desarrollo del interlenguaje. Resaltan, por ejemplo, los factores de las estrategias de comunicación y de aprendizaje, las aptitudes y la inteligencia, la motivación y las actitudes (Da Silva y Signoret 1998).

Con base en el modelo de la Aculturación de Schumann (1978), este artículo se centrará en este último factor—el de actitud—. Se discutirá así la posible relación entre actitudes y desarrollo del interlenguaje, se ofrecerán datos empíricos acerca de las actitudes de alumnos mexicanos de determinada universidad pública frente a la cultura de Francia, y se discutirán estos resultados a partir de ciertos factores que caracterizan el contexto social y pedagógico en México.

2. El factor de actitud como promotor u obstáculo del desarrollo del interlenguaje

Según Schumann es importante reflexionar acerca del factor actitud dado que puede ser un promotor o un obstáculo para el desarrollo lingüístico. En efecto, este autor plantea que el contexto social, y las actitudes que resultan de él, desencadenan una serie de factores —la calidad del input, el bloqueo o la receptividad cognitiva del alumno, la variedad funcional de L2—, y que éstos, a su vez, afectan negativamente o positivamente la adquisición de la lengua meta. El factor actitud es así uno de los factores centrales de este modelo que determina el éxito o el fracaso del alumno en su desempeño lingüístico.

Se piensa además aquí que el contexto pedagógico del aula puede también ser una variable que influye en el desarrollo del interlenguaje de la lengua extranjera. De esta manera, a continuación presentamos una versión ampliada del modelo de la aculturación

- **FACTORES ACADÉMICOS POSITIVOS:**

por ejemplo, apoyo y actitudes positivas del maestro, método interesante, ambiente agradable, documentos variados y actualizados, input importante, actividades originales y divertidas, etcétera



- FACTORES SOCIALES Y PSICOLÓGICOS FAVORABLES:
el alumno principiante del CELE tiene actitudes positivas hacia los franceses =>
- LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE ES BUENA =>
- SU DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGICA SON REDUCIDAS:
siente una solidaridad social y una receptividad psicológica hacia la cultura francesa =>
- TIENE EL DESEO DE ACULTURARSE:
desea conocer, acercarse y hasta integrarse social y psicológicamente a la comunidad francesa



- PROPICIA LAS SITUACIONES DE CONTACTO CON LOS HABLANTES NATIVOS Y, POR ENDE, RECIBE Y PROCESA UN INPUT IMPORTANTE:
el alumno propicia el contacto con la comunidad francesa o con la lengua francesa —propicia situaciones de interacción con hablantes nativos, ve películas francesas, lee libros en francés, etcétera— y, en consecuencia, recibe y asimila un *input* importante

Y/O

- TIENE UNA RECEPTIVIDAD COGNITIVA QUE LE PERMITE CONVERTIR EL *input* DEL SALÓN DE CLASE EN *intake*

Y/O

- UTILIZA EL FRANCÉS CON FINES COMUNICATIVOS, INTEGRATIVOS Y EXPRESIVOS

Y/O

- USA REITERADAMENTE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LA DESNATIVIZACIÓN (Andersen 1981,1983,1990) Y DE LA SIMPLIFICACIÓN ELABORATIVA (Meisel 1980,1983):
el alumno construye su interlenguaje del francés en circuito abierto, considerando al *input*



• SU INTERLENGUAJE SE DESPIDGINIZA Y SU SISTEMA LINGÜÍSTICO CONLLEVA NUMEROSOS RASGOS MARCADOS:
Los rasgos no-marcados que aparecen de manera natural al inicio del desarrollo del francés, son sustituidos por rasgos marcados en el interlenguaje del alumno



- EL ALUMNO TIENE ÉXITO EN SU ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS

Figura 1. El modelo de Schumann desde el salón de clase de lenguas extranjeras.

3. Las actitudes de alumnos mexicanos de la UNAM frente a la cultura de Francia

Dado la relevancia de promover el desarrollo de las lenguas internacionales, y del impacto del factor actitud en ese proceso, el 24 de noviembre de 1998 —es decir, durante el semestre 1999-1— realicé un estudio acerca de las actitudes de alumnos universitarios de francés del CELE-UNAM acerca de la cultura francesa (Signoret 2000a).

Por *actitud* se entiende “una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado” (Bruvold 1970 en Whittaker y Whittaker 1989: 391). Por otro lado, el concepto de *cultura* se entiende en un sentido antropológico; desde una de las definiciones clásicas de la antropología, desde la definición de Tylor (1871), se refiere a “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (Kahn 1975:29). A pesar de reconocer la importancia y la riqueza de los diferentes países francófonos para la enseñanza del francés, en el mismo sentido que los principales objetivos del departamento de francés del CELE, por *cultura francesa* se denota aquí a la cultura de Francia.

A continuación, se presentarán y se discutirán estos resultados y datos psicológicos.

3.1. Descripción de la muestra

La muestra fue seleccionada aleatoriamente, con el objetivo de garantizar la validez interna de la investigación. Más precisamente, se realizó un sorteo con base en la población de los alumnos mexicanos de primer nivel del CELE del semestre 1999-1, y se determinaron así los individuos que conformaron la muestra.

Gracias a este procedimiento al azar, los sujetos fueron expuestos a diferentes contextos físicos, académicos, etcétera, y se disminuyó de esta manera el impacto que podría tener determinada variable extraña sobre el conjunto de los individuos estudiados. En términos de Seliger y Shohamy, “el efecto de las variables extrañas se dividió en partes iguales gracias a la aleatoriedad” (1989: 96).

Otra de las decisiones a tomar con respecto a la muestra, fue su tamaño. Estos mismos autores plantean que, aunque no existe realmente una cantidad de sujetos determinada para los estudios del área de segundas lenguas, la muestra debe evitar ser demasiado pequeña dado que, cuando es así, cada sujeto tiene una representación y una influencia exagerada en el rendimiento del grupo como un todo. La muestra de esta investigación se conformó entonces de 30 alumnos, es decir, aproximadamente el 12% de los alumnos principiantes del semestre ya mencionado (30/238). Este dato se basa en los datos recabados por la sección escolar del CELE-UNAM.

El cuidar la validez interna requirió, además, cuidar el posible impacto de los estudios pilotos sobre los resultados finales. En efecto, si el estudio piloto y el estudio final se hubieran basado en el mismo grupo, los alumnos hubieran adquirido ciertas actitudes o cierta familiaridad con el instrumento de medición, y estos factores afectivos o esta

experiencia adquirida habría falseado los datos recabados. Por ello, en esta investigación, los estudios pilotos y el estudio final se realizaron con muestras distintas. De esta manera, la muestra de este estudio tiene las siguientes características:

- Fue conformada de 30 alumnos, 19 mujeres y 11 hombres
- Estos provinieron de todos los grupos de primer nivel, excepto del grupo 106 que proporcionó los datos del estudio piloto.
- Las carreras estudiadas por los alumnos se distribuyeron de la siguiente forma:
 - o Ciencias políticas y sociales: 7
 - o Ciencias económicas y administrativas: 5
 - o Ciencias biológicas y de la salud: 4
 - o Carreras artísticas: 6
 - o Ingenierías: 5
 - o Ciencias: 3

Se observa así que en esta muestra resalta la presencia de los alumnos del grupo 108, de los alumnos de 20 a 24 años, de las mujeres y de los principiantes. En cambio, en cuanto a las carreras existe una distribución que se podría considerar como equitativa y representativa de una amplia gama de las carreras ofrecidas por la UNAM.

3.2 Resultados

Los datos psicológicos fueron recabados gracias a un cuestionario tipo Lickert (1932)(véase Signoret 2000a, 2000b). Las calificaciones de este cuestionario son las siguientes:

ACTITUDES POSITIVAS:	61-100
ACTITUDES INDIFERENTES:	60
ACTITUDES NEGATIVAS:	20-59

El 93.3% de los alumnos mostró tener actitudes positivas (28 alumnos de 30), y el 6.6% presentó actitudes negativas (2 alumnos de 30). La mayoría de las actitudes positivas (un 57.14%) se situó en el rango de 70-79.

Esta observación está avalada por los cálculos siguientes de tendencia central, es decir la media, y/o la suma de los resultados dividida entre el número de sujetos estudiados; la moda, y/o la medida más recurrente; y la mediana, y/o la medida central de ese conjunto de datos. Se nota así que, en lo esencial, los resultados arrojados por estos tres cálculos se sitúan dentro del rango anteriormente mencionado (70-79).

MEDIA	MODA	MEDIANA
72.01	78.33	73.75

Cuadro 1. Las medidas de tendencia central de las actitudes de la muestra

4. Discusión y conclusión

4.1 *El contexto social mexicano como generador de actitudes positivas*

El haber obtenido una predominancia de actitudes positivas se puede deber a varias razones. Estos resultados pueden provenir del hecho de que el estudio se realizó en un momento políticamente determinado por la visita de estado del presidente francés Jacques Chirac, por la presencia del foro de EduFrance y por la inauguración de la Casa de Francia que ocurrieron del 12 al 15 de noviembre de 1998. La campaña publicitaria y las informaciones periodísticas fueron notoriamente positivas al respecto, y pudieron haber provocado un bilingüismo aditivo (Gardner 1979) —es decir, un sentir de que el aprendizaje de la lengua y de la cultura francesa es un enriquecimiento cultural—, y pudo haber determinado las actitudes de los alumnos.

Hay que notar, sin embargo, que este bilingüismo aditivo es latente en la colectividad intelectual mexicana independientemente de eventos efímeros como la visita de un personaje francés relevante. En efecto, este se muestra por ejemplo en el discurso de los periódicos —p.e. para anunciar la mesa redonda acerca del *Segundo sexo/50 años ¿ Y después?*—, sobre la obra de Simone de Beauvoir, con Margo Glantz, Hugo Gutiérrez Vega, Hugo Hiriart, Carlos Monsivais y Elena Poniatowska, organizada por la Embajada de Francia-CCC-IFAL, uno de los periódicos más leídos de México, el *Reforma* del 16 de mayo de 1999, comentó: “En un tiempo en el que la influencia anglosajona resulta determinante para la uniformidad de los usos y costumbres —y también de las perspectivas estéticas en torno al espectáculo—, el espíritu de Francia representa una alternativa siempre generosa” (González Rodríguez 1999: 2).

Este bilingüismo aditivo de la colectividad intelectual mexicana se manifiesta también, entre otros testimonios, por la preocupación de numerosos grupos de investigación por analizar y difundir el estudio de la presencia francesa en México, y por la fascinación que los dos países han mostrado uno hacia el otro en el transcurso de la historia. En los dos últimos años han aparecido en el mercado editorial, los trabajos de Javier Pérez Siller (Coord.), las revistas de *Artes de México* n. 39 y 43, y la traducción del libro de Martin-Charpenel y Proal en la Editorial Clío, acerca de los Barcelonnettes.

Estas manifestaciones intelectuales atañen nuestra muestra de estudiantes, dado que son jóvenes universitarios que tienen contacto con ese capital cultural que circula en el tejido social y urbano mexicano y, por ende, pueden haber participado en generar las actitudes esencialmente positivas que se encontraron en nuestro estudio.

4.2 El contexto pedagógico mexicano como generador de actitudes positivas

Por otra parte, se pueden explicar las actitudes positivas de los alumnos desde un ámbito más reducido, desde el ámbito del salón de clase. Efectivamente, para interpretar este perfil psicológico recurrente, podemos pensar que el salón de clase es un generador de actitudes en sí mismo. Este argumento explicaría las actitudes predominantemente favorables que presentó la mayoría de los 30 estudiantes de nuestro estudio.

Al igual que en el CELE-UNAM, la mayoría de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras en México se basan en el Enfoque Comunicativo. Este ofrece recursos generadores de actitudes positivas, que no conllevan las situaciones bilingües de inmigración. En otras palabras, con base en algunos de sus constituyentes —p.e. el maestro, el método, los documentos, las actividades, el ambiente del grupo de alumnos, el sentimiento de pertenencia a ese grupo, etcétera—, el salón de clase puede generar buenas actitudes, y se distingue así de las situaciones de lenguas en contacto en donde no existen estos apoyos pedagógicos.

Por ejemplo, durante el proceso de adquisición, el alumno puede sentirse apoyado por el profesor y protegido por un ambiente amigable y por un sentimiento de pertenencia a su grupo académico. De esta manera, no desarrollará actitudes negativas y no sentirá una falta de solidaridad hacia el grupo de la lengua meta, en este caso, hacia los franceses.

Las actividades que propone el maestro que sigue el enfoque comunicativo pueden también ser motivo de actitudes positivas hacia la comunidad extranjera. Por ejemplo, las actividades que contienen información cultural, sociolingüística y pragmática interesante acerca de la cultura nativa del alumno y de la cultura de la lengua meta; las actividades basadas en documentos que responden a los intereses del estudiante; las actividades con objetivos claros y desconocidos que generan intereses nuevos.

Por otra parte, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno no necesita ir en búsqueda del *input*, sino que el profesor se lo proporciona y, con el enfoque comunicativo, generalmente es importante en cantidad, es interesante, actualizado y variado. Contrariamente a las situaciones de lenguas en contacto, este *input* óptimo que conlleva actos de habla diversos, es otro de los recursos del salón de clase que podría permitir el desarrollo de actitudes positivas y, por ende, de un *intake* sustancial.

Por otra parte, desde el enfoque comunicativo, el profesor introduce tareas que rescatan la inteligencia, la curiosidad, la imaginación, el sentido poético, y el sentido del humor. De esta forma, en oposición a las situaciones en donde se desarrollan los *pidgins* y las segundas lenguas simplificadas, el alumno dispone de un asesor que lo invita a generar actitudes positivas y a despidginizar su interlenguaje de LE para llevar a cabo una variedad de funciones comunicativas. Estos recursos típicos del salón de clase podrían entonces explicar por qué la mayoría de los alumnos de nuestra muestra presentó actitudes positivas.

El análisis de los contextos sociales y pedagógicos dejan intuir que existen factores didácticos y socioafectivos idóneos en el contexto urbano mexicano —es decir factores promotores de actitudes positivas hacia la cultura de Francia— y que, por ende, existen

condiciones para desarrollar el bilingüismo con dos determinadas lenguas internacionales, es decir, el bilingüismo español-francés.

Bibliografía de referencia

- ANDERSEN, R.W. (1981) "Two perspectives on pidginization as second language acquisition". En R.W. Andersen (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 165-95.
- _____. (1983) "Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization". En R.W. Andersen (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1-58.
- _____. (1990) "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom". En Van Patten, B. Y J.F. Lee (eds.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Clevedon, Filadelfia: Multilingual Matters LTD, 45-68.
- ARTES DE MÉXICO (1997) *Francia - México. Imágenes Compartidas*. Número 39.
- _____. (1998) *México - Francia. Fascinaciones Mutuas*. Número 43.
- BRUVOLD, W. (1970) "Are beliefs and behavior consistent with attitudes?". *Western Psychological Association*., Los Angeles, California.
- DA SILVA, H. y SIGNORET, A. (1998) *Temas sobre la adquisición de segundas lenguas*. México: CELE-UNAM.
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. México: Editorial de la UNESCO.
- DUVERGER, J. (1995) "Reperes et enjeux". *Revue Internationale d'Éducation, Enseignements Bilingües*, Sevres, n.7, 29-44.
- FASOLD, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- GARDNER, R.C. (1979) "Social psychological aspects of second language acquisition". En H. Giles y R.N. St Clair (eds.) *Language and Social Psychology*. University Park Baltimore, 193-220.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, S. (1999) "Francia en México". *Reforma, Revista Cultural*, 16 de mayo, México, 2.
- KAHN, J.S. (1975)(Comp.) *El Concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- KAPLAN, R. y BALDAUF, R. (1997) *Language Planing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LIKERT, R. (1932) "A technique for the measurement of attitudes". *Archives of Psychology* 140, 44-53.
- MARTIN-CHARPENEL, P. y PROAL, M. (1998) *Los Barcelonnettes*. México: Editorial Clío.
- MEISEL, J.M. (1980) "Linguistics simplification". En S.W. Felix (ed.) *Second Language Development*. Gunter Narr Verlag Tubingen, 13-40.
- _____. (1983) "Strategies of second language acquisition. More than one kind of simplification". En R.W. Andersen (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- ORNELAS, C. (1995) "La educación superior mexicana. Los desafíos de la economía abierta". *Perfiles Educativos*, 70, 35-48.
- PÉREZ SILLER, J. (1998) *México-Francia. Memoria de una sensibilidad común*. Siglo XIX-XX. México: BUAP, CEMCA, El Colegio de San Luis, A.C.
- SCHUMANN, J.H. (1978) *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- SELIGER, H. y E., SHOHAMY (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SIGNORET, A. (2000a) *La pidginización y la despidginización en estudiantes de francés: El empleo de las estrategias de simplificación*. México: Tesis de Maestría, CELE-UNAM.
- _____. (2000b) "Las actitudes y cómo medirlas". *ELA*, (en prensa).
- TYLOR, E.B. (1871) "La ciencia de la cultura". En J.S. Kahn (comp.) *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama, 29-46.
- WHITTAKER, J.O. y WHITTAKER, S.J. (1989) *Psicología*. México: McGraw-Hill.