



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS
Y ASPECTOS SOCIOCULTURALES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

CECILIA DE LA GARZA CORONA

ASESORA: MTRA. CECILIA MORA VAZQUEZ

MEXICO, D. F.

1987

M-0064210



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

JK

Agradezco a mi asesora Maestra
Cecilia Mora Vázquez su ayuda
en la realización de este
trabajo.

T. Ps. 4486

4486

APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y
ASPECTOS SOCIOCULTURALES

INDICE

	PAGINA No.
INTRODUCCION	1 - 6
CAPITULO I - ALGUNAS APROXIMACIONES SOBRE LA ADQUISICION DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EL ADULTO	7 - 29
CAPITULO II - INTERCULTURAL Y PSICOLOGIA SOCIAL	30 - 46
CAPITULO III - METODOLOGIA - RESULTADOS	47 - 94
CAPITULO IV - COMENTARIOS	95 - 104
ANEXOS	105 - 132
BIBLIOGRAFIA	133

INTRODUCCION

Se ha escrito mucho a propósito de Aprendizaje en Psicología, sin embargo, el primer problema que se presenta es que es prácticamente imposible dar una definición precisa del aprendizaje, que sea aceptable para los psicólogos en general. Se han hecho muchas teorías de aprendizaje como las conexionistas y las cognitivas, tratando de encontrar ¿qué aprendemos?, ¿cómo lo aprendemos?, ¿qué factores aparecen en una situación de aprendizaje?, etc. Y, los autores aún no se ponen de acuerdo. Además, ésto es al hablar de aprendizaje en general. Si se ve ahora qué sucede con algo más específico como lo es el aprendizaje de una segunda lengua, nos damos cuenta que también se han escrito muchas cosas y que así mismo existe una gran controversia entre los autores.

Para empezar gran parte de la literatura en relación con este tema, se dedicó al estudio de la adquisición del lenguaje en niños, es decir, la adquisición de la lengua materna, lo cual no es comparable con la adquisición de una segunda lengua en adultos.

Mi interés fundamental como maestra de una lengua extranjera que trabaja con adultos, es tratar de entender los problemas específicos que se plantean frente a la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua, ya que si bien es cierto que se podrían plantear algunas semejanzas con la adquisición de la lengua materna, existen hallazgos que indican claramente las diferencias entre el aprendizaje de una segunda lengua en el adulto y el aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua en el niño.

Esto es muy importante, ya que la mayoría de los adultos que alcanzan niveles superiores de educación, se preocupan por aprender una segunda lengua por diferentes razones. Pero los estudios específicamente acerca del adulto que se enfrenta a una segunda lengua no son ni suficientes ni exhaustivos.

De hecho los estudios en la adquisición de una segunda lengua, empezaron principalmente con niños y los primeros autores fueron Kenyeres (1938) y Tits (1948).

La discusión en los años 60 giraba alrededor de encontrar las semejanzas o diferencias que existen en el proceso de adquisición en niños y adultos.

Actualmente parece haber un acuerdo en el hecho de que es alrededor de la pubertad que uno pierde la habilidad para adquirir una lengua de forma natural, sin instrucción formal; es lo que Krashen (1975) llamó el "período crítico", el cual no lo considera muy relacionado con un desarrollo neurológico.

Carroll (1973) también considera el aprendizaje de una segunda lengua después del "período crítico", como un proceso muy diferente del de la adquisición de la lengua materna, a pesar de que puede haber ciertas semejanzas.

En lo que se refiere a los estudios hechos en el aprendizaje de una segunda lengua (en adelante L2) con adultos, la mayoría están relacionados con el aprendizaje de la gramática, la sintaxis y la fonología, lo cual limita mucho este campo, ya que el aprendizaje de una segunda lengua no sólo es eso, sino que se trata de un proceso sumamente complejo, en donde intervienen una serie de procesos cognitivos, actitudinales, motivacionales, etc.

En general las primeras teorías hablan de la capacidad para desarrollar habilidades de aprendizaje, con prerrequisitos psicológicos y neuropsicológicos; posiblemente se trate de una jerarquización de sistemas, percepción, memoria y áreas cognitivas.

De hecho, tal vez no se puede hablar de teorías de adquisición de L2, sino de aproximaciones de los diferentes aspectos de un fenómeno muy complejo.

Lo que sí se sabe es que el hombre es el único que tiene capacidad para adquirir un lenguaje humano. El que puede adquirir más de uno, puede olvidar lenguas, puede volverlas a aprender, y puede hacer todo ésto bajo diferentes circunstancias.

Pero ¿qué y cuánto la capacidad del hombre para la adquisición del lenguaje es genéticamente basada?, ¿qué determina el modo en que el hombre aprende lenguajes?.

Lo que no hay duda es que la adquisición de un lenguaje es un fenómeno social, sin importar cuál es el tipo de adquisición, ocurre en situaciones que contienen más que puro y simple lenguaje como estímulo.

Y es precisamente por lo anterior que en los últimos años hay autores que han buscado aproximaciones en las que se toman en cuenta factores que antes no se tomaron prácticamente en cuenta, como la motivación, las actitudes, lo afectivo, ciertos aspectos psico-sociales, etc.

Pero aún así, no han dado una respuesta completa, aunque sí han planteado puntos muy importantes que cambian las perspectivas de estudio teórico-metodológicas sobre la adquisición de una L2.

Se ha buscado abordar el problema del aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua en los adultos desde nuevas perspectivas psicolinguísticas y psicosociales para tratar de abarcar fenómenos antes no considerados.

Puede ser una motivación integrativa la que obliga a estas comunidades a aprender una L2, o tal vez una orientación abierta y favorable hacia la comunidad que habla la L2.

A partir de ésto, varios autores como Krashen (1980-1981) Gardner y Lambert (1972) Andersen (1981) y Charaudeau (1985) han hecho estudios en el aprendizaje de L2 en adultos con nuevos enfoques, tocando todos de alguna manera, la motivación, las actitudes hacia la L2, y hacia la comunidad que habla esa L2, principalmente, y las consecuencias que estos aspectos tienen en el aprendizaje de la lengua meta.

Hay un enfoque que es de los más nuevos y es el de P. Charaudeau (1985), quien con todo un equipo de investigadores y profesores de francés como L2 se han interesado en cómo pueden influir y cómo se pueden utilizar las representaciones que tienen los estudiantes de L2 de los franceses, los estereotipos, cómo se imaginan o ven las prácticas sociales de los franceses. Esto es lo que Charaudeau y su equipo llaman lo intercultural.

De hecho este equipo francés hizo una encuesta piloto en París que dió resultados alentadores y se interesaron en hacer entonces una investigación en grande que incluye a México.

El presente estudio es una parte de la investigación que se está llevando a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de esta Universidad.

El proyecto de investigación de las Universidades de París en conjunto con esta Universidad es: "Las percepciones interculturales sobre la realidad cotidiana de dos comunidades en contraste".

Se trata de un proyecto científico de cooperación internacional entre dos instituciones que para ello establecieron un convenio: La UNAM a través del CELE, y las Universidades de París III y París XII, por intermedio del Centro de Análisis del Discurso (CAD).

El objetivo fundamental es investigar a través de una encuesta que incluye varios métodos, de qué manera los mexicanos se representan las prácticas sociales de los franceses y asimismo, saber para fines de comparación, cuáles son las representaciones que tienen los franceses de los mexicanos.

La investigación se realiza con tres equipos:

- El equipo del CELE que investigará las percepciones de mexicanos sobre la realidad cotidiana francesa.
- El equipo del Instituto Francés de América Latina (IFAL) que depende del CAD, que estudiará las percepciones de los franceses en México sobre la realidad cotidiana de los mexicanos.
- El equipo de París del CAD, que se consagrará al estudio de las percepciones de mexicanos en Francia sobre los franceses y las percepciones de los franceses sobre los mexicanos.

Esta investigación tiene diferentes alcances como son:

- 1.- A nivel de la formación de profesores, permitirá reconsiderar factores psicolinguísticos y sociolinguísticos en juego dentro del salón de clases.
- 2.- Favorecerá la concientización del profesor ante su práctica didáctica, con respecto a su lengua y cultura propias, y la lengua y la cultura que enseña, lo que podrá a su vez permitir una reflexión semejante por parte de los alumnos.

3.- Además de implicaciones didácticas, ofrecerá bases confiables para la elaboración de materiales didácticos.

4.- El banco de datos de material discursivo que producirá la investigación, será útil para otras investigaciones, por ejemplo en el área psicosocial, sociolingüística o de análisis del discurso.

5.- Aportará datos para una teoría o aproximación sobre aprendizaje de una segunda lengua.

La investigación del CELE y la del presente estudio se basó en encuestas individuales para tratar de obtener asociaciones de ideas, opiniones, relatos de experiencias vividas y evaluación de ellas, así como la comparación de las representaciones de la realidad de la comunidad propia.

En el presente estudio, el objetivo fue únicamente "Las Percepciones de los Estudiantes Mexicanos sobre la Realidad Cotidiana de los Franceses".

Las hipótesis para esto fueron las que se darán a continuación y que se desprenden del marco teórico de los capítulos 1 y 2.

HIPOTESIS.

De la teoría de Moscovici (1972):

1.- El sujeto que no ha estudiado francés, no tendrá las mismas actitudes, sentimientos, juicios, etc. hacia Francia, los franceses y la cultura francesa, que aquellos que sí han estudiado francés.

2.- Las representaciones de los sujetos van a variar en función de la información que tengan, de la presión social y de la situación en que tuvo lugar dicha representación.

3.- La actitud de un sujeto estará determinada por el comportamiento de los otros sujetos de su mismo grupo.

4.- Los sujetos tendrán una actitud positiva o negativa hacia la cultura francesa, según su grado de identificación con Francia y los franceses.

5.- Las actitudes de prejuicio hacia un grupo son con frecuencia justificadas y reforzadas por los estereotipos.

6.- Los sujetos tenderán a describirse positivamente ante el otro grupo.

De Gardner y Lambert (1972):

7.- El éxito para dominar una Lengua extranjera depende, entre otras cosas, de las percepciones del sujeto acerca del grupo etnolingüístico del que se trate, de sus actitudes representativas hacia ese grupo y de su disponibilidad para identificarse lo suficiente para adoptar aspectos distintivos del comportamiento lingüístico y no lingüístico, que caractericen al otro grupo.

8.- Los estudiantes con estereotipos favorables hacia el grupo de la lengua meta, darán un valor alto a esa lengua y tendrán posibilidades altas de éxito para adquirirla.

CAPITULO I

ALGUNAS APROXIMACIONES SOBRE ADQUISICION DE L2 EN EL ADULTO.

Este capítulo se basará prácticamente en los estudios hechos por Stephen D. Krashen (1981), quien presenta la primera teoría comprensiva de la adquisición de la L2 en el adulto, su "teoría del monitor". Esta teoría está basada en su importante distinción entre adquisición - aprendizaje, la cual Earl Stenrick describió como el concepto potencialmente más fructífero para los profesores de lenguas y que surge de las ciencias lingüísticas.

Por lo tanto, la teoría de Krashen provee un nuevo enfoque en todas las áreas de investigación y práctica de L2 en el adulto.

Empezaremos explicando entonces la teoría del monitor del adulto en la adquisición de L2. Esta teoría hipotetiza que el adulto tiene 2 sistemas independientes para desarrollar la habilidad en L2; una adquisición subconsciente de la lengua y un aprendizaje consciente de la lengua. Ambos sistemas se interrelacionan apareciendo la adquisición subconsciente como lo más importante.

Para aclarar ésto, se explicará lo que Krashen entiende por adquisición y por aprendizaje.

La adquisición de la lengua es muy similar al proceso que los niños siguen para adquirir L1, L2, L3, Ln - se requiere de mucha interacción en la lengua meta - comunicación natural - en la cual los hablantes están involucrados en mensajes, convenidos y entendidos y no enunciados aislados.

La corrección de errores y la enseñanza de reglas explícitas no es relevante en la adquisición de la lengua, pero los profesores y hablantes nativos pueden modificar los enunciados con errores ayudando a los estudiantes al proceso de adquisición.

Existe la hipótesis de que hay un orden claramente estable en la adquisición de estructuras al adquirir una lengua; ésto es, cualquiera puede ver semejanzas claras a través de las adquisiciones en relación a cuáles estructuras tienden a ser adquiridas rápidamente y cuáles a ser adquiridas tardíamente.

Las adquisiciones necesitan no tener un conocimiento consciente de las reglas que poseen y pueden autocorregirse, basándose en un sentimiento, una intuición gramatical.

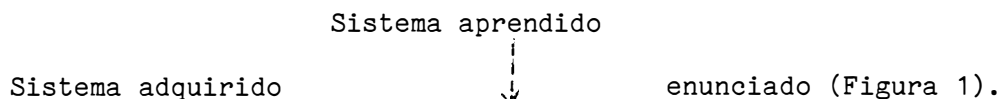
La corrección de errores, mantenida, ayuda al estudiante a llegar a la representación mental correcta de la generalización lingüística. El que la retroalimentación (feed-back) tenga este efecto en un grado significativo queda como pregunta abierta.

En el aprendizaje se requiere de un orden variable, pues se supone que es un proceso que va de lo simple a lo complejo, una secuencia que puede no ser idéntica a la secuencia de adquisición.

El requerimiento fundamental de la teoría del monitor surge del hecho que el aprendizaje conciente es posible que se logre sólo como un monitor.

En general, los enunciados se inician por el sistema adquirido. La producción se basa en lo que hemos recogido a través de la comunicación activa. Nuestro conocimiento "formal" de una L2, nuestro aprendizaje conciente, puede ser usado para alterar el "output"* del sistema adquirido, a veces antes y a veces después de que el enunciado se produzca. Hacemos estos cambios para incrementar la corrección y el uso del monitor a menudo tiene ese efecto.

Krashen resume lo anterior en el siguiente modelo de producción de una L2 en el adulto.



La distinción entre adquisición y aprendizaje como lo señala Krashen, no es nueva, Laivler y Selinker (1971) proponen que para la internalización de la regla se pueden postular distintos tipos de estructuras cognitivas:

- 1 Mecanismos que guían automáticamente la realización del lenguaje.
- 2 Mecanismos que guían un rompecabezas o la resolución de un problema de realización.

La teoría del monitor difiere en que hay varias hipótesis específicas acerca de la interrelación entre adquisición y aprendizaje en el adulto.

* Producción de L2.

Para el uso del monitor Krashen plantea 3 condiciones. La primera para el éxito del monitor es que la realización debe tener tiempo. En una conversación normal, los hablantes están hablando y escuchando y no tienen tiempo para pensar y aplicar reglas gramaticales conscientemente. Sin embargo, un sujeto puede tener tiempo y no seguir con el monitor, por lo tanto, puede estar completamente involucrado en el mensaje.

La segunda condición es que el sujeto debe estar "centrado en la forma" o corrección.

La tercera condición es que el sujeto necesita conocer la regla, tener una representación mental de la regla para aplicarla correctamente. Los que estudian la sintaxis admiten que solamente han analizado "fragmentos" de los lenguajes naturales, los lingüistas conceden que han dominado únicamente parte de la literatura teórica de la gramática; los profesores de lenguas usualmente no tienen tiempo para un estudio profundo del trabajo descriptivo de la lingüística y ni los mejores estudiantes de lenguas dominan generalmente las reglas que se les presentan.

Es por lo tanto muy difícil de aplicar un aprendizaje conciente para una ejecución exitosa. Es rara la situación en la que se satisfagan las tres condiciones.

El modelo presentado (Figura 1) es el de la autocorrección, usado en el conocimiento adquirido de una lengua o la intuición gramatical. Esto es lo que los hablantes nativos hacen en general en el caso de los actos de habla.

En los últimos años, la distinción aprendizaje-adquisición, ha mostrado ser útil en la explicación de una variedad de fenómenos en el campo de la adquisición de una L2, ayudando a interpretar los descubrimientos, tanto en el área de la investigación como en la práctica. Un área importante es la de las variaciones individuales.

Este último punto es muy importante, pues cómo es que hay gente que aprende una lengua extranjera rápida y correctamente, mientras que otros a los que se les dan las mismas oportunidades, tienen muchas fallas.

Una de las maneras de dar respuesta a esta interrogante es por ejemplo: la noción de que todo depende de cómo se enseñe una lengua, lo cual no es suficiente porque varios estudiantes de lenguas desarrollan un alto nivel en sus habilidades fácilmente, mientras que otros que siguen los mismos procesos pedagógicos muestran poco o ningún progreso.

También se ha visto en otras ocasiones que los métodos de enseñanza deberían ser hechos para cada estudiante, pero ésto puede desanimar a los profesores y a la administración de la escuela, ya que algunos estudiantes pedirían un método audio-lingual, otros una instrucción programada y otros el procedimiento antiguo de gramática-traducción, etc.

Otra respuesta rápida es que hay gente que tiene aptitud para las lenguas y otros que no, pero es muy difícil determinar cuál es la aptitud precisa. Desde hace poco más de 20 años ésto es objeto de una investigación fascinante. Para comenzar Gardner y Lambert (1972) dicen que hay algo más que "tener oído" para las lenguas porque argumentan que todo mundo aprende su lengua materna (en adelante L1) y por lo tanto, todo mundo tiene un oído básico o capacidad para aprender lenguas.

De hecho, en investigaciones en donde las medidas de aptitud están correlacionadas con el grado recibido en cursos de lengua, algunas veces la relación es muy alta, pero en otras la relación es sorprendentemente baja.

Todo ésto para explicar que de igual manera las realizaciones en una L2 variarán con respecto a la utilización individual que hagan del monitor en la producción de L2. Es decir, hay sujetos que utilizan prácticamente su conocimiento conciente de la lengua meta, sólo cuando deben, pero otros emiten cualquier enunciado sólo pasando por reglas concientes, lo cual impide seriamente la fluidez.

Antes de presentar ambos casos, se darán 3 características de los usuarios del monitor:

1 Los usuarios exitosos del monitor corrigen la salida de L2 cuando no interfiere con la comunicación.

2 Esta corrección resulta en una realización variable, ésto es, se ven diferentes tipos y cantidades de errores bajo diferentes condiciones.

3 Los usuarios del monitor, muestran una preocupación abierta por la lengua oral correcta observando un acto de habla sin necesidad de monitoreo y una falta de interés por la escritura.

En los extremos de la teoría del monitor hay 2 tipos de usuarios: el sobre usuario y el subusuario.

El sobreusuario es el sujeto que conoce muchas de las reglas de L2, pero que no es capaz de comunicar oralmente. Sin embargo, su L2 escrita es muy exacta. Habla muy poco porque trata de recordar y usar las reglas de gramática antes de hablar. No tiene intuición sintáctica de la L2.

Un exceso de uso del monitor puede deberse a una falta de adquisición. Esto puede suceder en un salón de clases en donde el énfasis se pone en la gramática conciente, tales sujetos pueden utilizar L1 como un enunciado inicial cuando están forzados a hablar, dada su falta de competencia adquirida en L2.

Estos sujetos tienen un estilo sobrecuidado al hablar dudoso, gracias a su sobrepreocupación por lo correcto y su constante búsqueda de reglas.

En el otro extremo está el sujeto adulto que estudia una L2, el cual parece no usar para nada el monitor, aún cuando las condiciones lo ameriten. Estos sujetos, como los sujetos que adquieren una L1, parecen no ser influenciados por una alta corrección de error y no utilizan generalmente un conocimiento conciente lingüístico en la realización de una L2, así como tampoco una gramática conciente, juzga gramaticalmente por intuición, utiliza su sistema adquirido subconcientemente, más que una gramática conciente.

Estos sujetos pueden controlar una gran cantidad de enunciados orales en la lengua meta, sin el beneficio de las reglas concientes, no siendo así en lo escrito, en donde por lo general tienen un estilo deplorable.

Otra área que ha sido investigada a partir de las hipótesis de adquisición y aprendizaje es la que se refiere a la actitud y la aptitud en una L2. Ambas parecen estar relacionadas entre ellas. Es posible tener una gran aptitud (medida por tests estandarizados) y una actitud desfavorable (variables afectivas) o vice-versa, o ambas altas o viceversa.

Se ha investigado centrándose particularmente en la hipótesis de que la aptitud está directamente relacionada con un aprendizaje conciente y que los factores actitudinales están más ligados con la adquisición.

La aptitud en una lengua extranjera fue medida por tests estandarizados como el "Modern Language Aptitude to (MLAT) y el "Language Aptitude Battery" (LAB).

De acuerdo con Carroll (1973) hay 3 componentes principales de los tests modernos de aptitud. El primero tiene que ver con la habilidad del código fonético, es decir, el almacenar nuevos sonidos de la L2. En la aproximación de Krashen, esa competencia no se toma en cuenta.

Los otros 2 componentes aparecen directamente relacionados con el aprendizaje.

El segundo componente, la sensibilidad gramatical está definida como la habilidad individual para demostrar su conocimiento de los patrones sintácticos de las frases en una lengua. Esto comprende un meta conocimiento conciente de la gramática. Algunos adolescentes y adultos (también algunos niños) pueden demostrar un conocimiento de la estructura sintáctica de las frases que dicen, pero hay las llamadas diferencias individuales, que van a influir esta habilidad, necesaria cuando el estudiante trata de aprender las reglas gramaticales y de aplicarlas en la construcción y comprensión de nuevas frases en una L2.

Un tercer componente es "la habilidad inductiva". Esta es la habilidad para examinar el material de la lengua y notar e identificar los patrones, correspondencias y relaciones comprendidos en cada significado o forma gramatical.

Esta habilidad aparece también como un aprendizaje conciente, aquí se propone el descubrimiento de una regla abstracta y explícita por medio de un enfoque de resolución de problemas.

El resumen de Pimsleur (1966) de los componentes de aptitud para una L2 es muy similar pero no idéntico al de Carroll. Pimsleur dice que el talento para aprender una L2 consiste en 3 componentes. El primero es la inteligencia verbal y la habilidad para razonar analíticamente, acerca de materiales verbales.

El segundo es la motivación para aprender una L2 y el último componente es llamado la habilidad de audición.

De los componentes señalados por Carroll, la habilidad inductiva y la sensibilidad gramatical, así como el de la inteligencia verbal de Pimsleur, se hipotetiza que están directamente relacionados o reflejan el monitor en un aprendizaje conciente del lenguaje.

Sin embargo, un hecho curioso en relación con la aptitud es, que si miramos hacia atrás en la historia, nos sorprenderemos de que cuando todo mundo necesitaba conocer una L2, parece que todo mundo sin importar la aptitud lo aprendía. Por ejemplo, en Francia, muchos abuelos de las nuevas generaciones hablaban lenguas regionales como Basco, Breton, Provensal y aprendieron Francés en la escuela y aparentemente no había impedimento. Algo similar ocurrió con el Latín.

Parece entonces que cuando hay demanda social, la gente domina una L2 sin importar qué tanta es su aptitud. ¿Qué es entonces tener aptitud para aprender una lengua extranjera?.

Esta pregunta se ha buscado abordar no como lingüista o profesor de L2, sino desde una perspectiva sociopsicológica, ya que de esta manera el proceso de aprendizaje de L2 toma otro significado. A través de la aptitud, uno puede anticipar que un estudiante serio de L2, con una orientación abierta, sin prejuicios y analítica hacia la tarea de aprendizaje, puede ser un poco como volverse un miembro acultural de una nueva lengua y una comunidad cultural cuando él desarrolla su dominio de la lengua de otro grupo. El avanzar en el biculturismo puede tener varios efectos en los diferentes sujetos. Para algunos, puede ser visto como algo agradable y placentero, para una minoría puede ser tomado como una imposición y el aprendizaje de la Lengua puede ser acompañado por un resentimiento y un sentimiento negativo. Otras veces puede haber sentimientos vagos acerca del propio grupo social y acerca del nuevo que acaban de conocer. En otro extremo un sujeto con una orientación menos democrática puede considerar la tarea de aprendizaje como volverse más culto (en el sentido superficial del tema) o preparándose en una habilidad para una ocupación futura, con muy poca importancia genuina hacia la gente o la cultura representada por esa otra lengua. En ciertas circunstancias, el sujeto puede estar ansioso por desarrollar una habilidad en la lengua de otro grupo con significado de ir adentro de otra comunidad cultural para explotarla, manipularla o controlarla, únicamente con fines personales en mente. Por lo tanto, hay varias formas que toma el proceso de aprendizaje de una lengua, así pues teóricamente los factores sociopsicológicos pueden tener un impacto dramático y ser muy variados. Los estudiantes avanzados y los principiantes pueden no ser afectados similarmente, ya que sus actitudes, sus puntos de vista de la gente y las culturas extranjeras, y su orientación hacia el proceso de aprendizaje pueden determinar o limitar el progreso en el desarrollo de la competencia de L2.

Se ve entonces que los adultos en ocasiones pueden aprender una L2 fácilmente y lo hacen, en ocasiones no pueden y no lo hacen, en situaciones donde el grupo de dicha L2 tiene un alto status o uno bajo, si es usual o tiene un valor comercial, o bien, implica amistad, etc.

Por lo que la relación entre lo afectivo (comprendiendo las actitudes) y el aprendizaje es indudablemente dinámica e inestable.

Un test que mida conocimiento en la L2 debería contener variables afectivas, cognitivas, factores sociales, etc.

Shumann (1978) encontró que frecuentemente el éxito en la adquisición de una L2 tiene como causa encontrar un trabajo, hacer amistades, es decir, de alguna manera comprometerse a interactuar y a usar la lengua meta.

Según Cooper (1978) cuando la actitud hacia la L2 es usada como una variable que predice el avance o la aptitud, puede ser más útil emplear medidas que fijan el valor de la evaluación del sujeto del uso personal de L2 que otras medidas de actitud. Específicamente puede ser más útil emplear medidas basadas en un significado final de la concepción de actitud (en donde la actitud representa el uso personal percibido de la actitud del objeto, como un facilitador de varios propósitos personales, presionando por la importancia percibida de esos propósitos para lo cual el objeto de actitud piensa ser usado) más bien que en una concepción en la cual el enfoque de actitud esté compuesto de lo que la persona siente, cree y esté lista a hacer con respecto al objeto de actitud.

De acuerdo con Krashen (1981) los factores actitudinales en relación con la adquisición de L2 pueden tener 2 funciones:

En primer lugar pueden ser factores que estimulen la entrada. Por ejemplo: variables motivacionales, o pueden ser simplemente factores que estimulen a los sujetos para comunicarse con hablantes de la lengua meta y, de ese modo obtener la entrada o salida necesarias para la adquisición de L2.

En segundo lugar, aquellos factores que permiten que el sujeto utilice la escucha de la lengua para adquirirlo.

El simple hecho de oír una L2, comprendiéndola parece ser necesario, pero no suficiente para que la adquisición se lleve a cabo. El sujeto no sólo debe entender la información, sino además estar "abierto" a ella. Dulay y Burt (1977) capturaron este concepto planteando la presencia de un "filtro socio-afectivo".

Los sujetos con altos o fuertes filtros adquieren menos de la lengua dirigida a ellos, como si un bajo "input"* fuera permitido en el esquema de adquisición de la lengua.

Los factores actitudinales pueden contribuir a un bajo filtro afectivo.

El siguiente resumen de los factores actitudinales intenta relacionar las predicciones planteadas en el avance o logro de una L2 en estas 2 funciones.

Para empezar, se explicarán los 2 tipos de motivación integrativa e instrumental.

*Información de L2 recibida.

La integrativa es definida como el deseo de ser como miembros valorados de la comunidad que habla L2.

Se predice que relaciona el logro en términos de las 2 funciones, ya que la presencia de esta motivación puede estimular al sujeto a interactuar con hablantes de L2 sin interés preciso y de ese modo obtener el "intake"*. También habrá un filtro bajo, pues en los términos de Stevick (1976) el sujeto motivado integrativamente no se siente amenazado por el otro grupo y estará dispuesto a comprometerse en un "aprendizaje receptivo" (adquisición) más que a un "aprendizaje defensivo".

La motivación instrumental se define como el deseo de logro en una L2 para utilizarla o por razones prácticas. Esto estimulará a los sujetos a interactuar con hablantes de L2 para lograr sus fines. No les interesa ser valorados, tienen una proposición práctica. Estos sujetos tendrán un filtro afectivo muy fuerte. Además la adquisición de la L2 puede cesar tan pronto como sea suficiente lo adquirido para un determinado trabajo.

Asimismo, puede ser que sólo adquieran esos aspectos de la lengua meta que les son necesarios.

Se sabe también que los factores de la personalidad se interrelacionan con los factores motivacionales. Concisamente se hipotetiza que una persona segura será más capaz de estimular el "intake" y tendrá un filtro bajo.

Así por ejemplo, los rasgos correspondientes a la confianza en sí mismo (no ser ansioso, personalidad extrovertida, autoestima) se predice que se relacionan con la adquisición de una L2. Una persona con poca confianza en sí misma parece entender el "input", pero no adquirirlo. Shumann (1975) sugiere que los factores naturales que inducen la flexibilidad del ego y la disminución de las inhibiciones (se asume que se relaciona con una capacidad de identificación incrementada) son aquellas condiciones que hacen a un sujeto menos ansioso, sentirse aceptado y hacer formas de identificación positivas con los hablantes de la lengua meta.

Hay otros factores como las actitudes positivas en el salón y con el maestro que pueden ser manifestaciones de confianza en sí mismo y/o de motivación integrativa.

En lo que se refiere a la ansiedad, parece haber una consistente relación entre formas variadas de ansiedad y el logro de la lengua en todas las situaciones, formales e informales. El nivel de ansiedad puede tener una influencia importante en el filtro afectivo.

*Información de L2 comprendida y adquirida.

Hay estudios que han mostrado una relación entre una baja ansiedad y una gran adquisición del lenguaje, es decir, un grado moderado de ansiedad puede ayudar para el aprendizaje.

En lo que concierne a la imagen de sí mismo, se ha visto relacionada con la realización de una L2 en varios estudios Heyde (1977) encontró una relación entre la autoestima y la producción oral, es decir que entre más positivo sea el concepto del sujeto de sí mismo, más abundante será la producción en L2.

También se ha encontrado una relación entre sociabilidad y fluidez en el habla de una L2, es decir, a mayor sociabilidad, mayor fluidez en una L2. Sin embargo, ha habido otros estudios en los que no se han visto diferencias significativas entre gente que se describe como introvertida, con miedo de hablar, de que se rían de ella, etc. y gente que se dice extrovertida y actúa como tal.

Regresando con factores menos directos relacionados con la confianza en sí mismo, hay un estudio de Naimon et Al (1976) del Francés como L2 en Toronto. Ellos reportaron que la actitud en general es lo mejor para predecir el éxito, esta medida puede describirse mejor como una indicación de cómo un estudiante percibe su situación individual de la lengua y su actitud hacia el aprendizaje de esa lengua en su situación particular. La información sobre esa actitud se obtiene entrevistando directamente a los estudiantes.

En otro estudio se encontró que el sentirse a gusto en la clase y con el maestro, tuvo una correlación muy significativa con un test oral en Francés (imitación) y con un test de comprensión oral. También una actitud amistosa favorable, tiende a favorecer mucho el acto de habla, lo cual sugiere que la actitud está relacionada, tanto con el aprendizaje como con la adquisición.

Por otro lado, estudios hechos por Oller, Hudson y Lui (1977) encontraron que una personalidad analítica parece ser que se relaciona más con el aprendizaje que con la adquisición.

Como se podrá observar, la teoría del monitor y las relaciones propuestas con aptitud y actitud dan una imagen clara de las diferencias entre niño-adulto en el aprendizaje de una L2.

Krashen (1981) sugiere que la fuente del monitor sean operaciones formales. El pensamiento formal es la habilidad de manejar verbalmente las relaciones entre ideas en la ausencia de proposiciones empíricas como patentes o prioritarias. El sujeto con pensamiento formal adquiere los nuevos conceptos en primer lugar por experiencias verbales, más bien que concretas. El sujeto con pensamiento formal también tiene un conocimiento de sus ideas y puede usar reglas abstractas para resolver todo tipo de problemas al mismo tiempo. Esto es posible en la medida en que la habilidad para usar la gramática conciente, requiriendo un conocimiento de la lengua y reglas abstractas en general, viene como resultado de operaciones formales.

Esto es para decir que las operaciones formales dan al adulto una mejor habilidad para hacer generalizaciones concientes acerca del lenguaje. No es para decir que el niño, especialmente niños grandes, no tengan esa habilidad. Lo hacen claramente, pero no tanto.

Las operaciones formales pueden darles el Monitor. Pero también tiene efectos negativos en la adquisición de L2, un intercambio pobre puede ser la causa de las diferencias entre niño-adulto.

De acuerdo con Elkind (1970) las operaciones formales pueden tener profundas consecuencias afectivas. Elkind dice que con las operaciones formales el adolescente gana una gran capacidad para conceptualizar los pensamientos de los otros. Esta capacidad sin embargo, es el punto crucial del egocentrismo del adulto. El adolescente tiene problemas para diferenciar entre cuáles objetivos de sus pensamientos están dirigidos a los otros y cuáles le conciernen. En otras palabras, el adolescente hace el error de pensamiento de que los otros están pensando en relación con "él". Esta creencia de que los otros están preocupados por su apariencia y comportamiento, lleva a aumentar la conciencia de sí mismo, los sentimientos de vulnerabilidad y a disminuir la imagen de sí mismo que está asociada con esta edad (adolescencia). En otras palabras, el adolescente tiende a incrementar el filtro afectivo y por consecuencia, a bajar la habilidad para adquirir una L2. La pronunciación parece ser el aspecto más difícil de adquirir de una L2, después de la adolescencia, tal vez porque afecta más la personalidad del estudiante que cualquier otro aspecto.

En conclusión, se puede hablar de 2 predicciones:

a) La aptitud si se relaciona directamente con el aprendizaje conciente, o el monitor no va a ser un fuerte predictor del éxito de L2.

b) Los factores actitudinales pueden predecir la realización de una L2 en niños, cuando el "intake" sea accesible - La motivación integrativa aparece como un factor importante para el éxito en L2.

Si todo lo anterior es cierto, se puede predecir en principio, que todo buen estudiante de lenguas es por un lado capaz de obtener suficiente "intake" de L2 y, por otro lado, tiene un filtro afectivo bajo que le facilita utilizar ese "input" para la adquisición de L2. El buen estudiante puede o no estar conciente del aprendizaje. Si lo está es un usuario óptimo del Monitor.

Por el contrario, los estudiantes malos parecen ser de 3 tipos.

El peor es aquel que no tiene ni adquisición, ni aprendizaje, según lo que se ha visto, es el resultado de factores actitudinales, falta de interés en L2 y en hablantes de L2, alta ansiedad, etc, y de factores de baja aptitud, poco interés en la gramática, etc.

Los otros 2 tipos de malos estudiantes, son los que se describieron anteriormente, el que usa muy poco el monitor y el que lo usa demasiado.

Por lo tanto, en una clase se debe de buscar dar un "intake" accesible para todos, situaciones que provoquen poca ansiedad, sin evitar el aprendizaje conciente, pero saber cuándo es útil.

Esto es muy difícil de realizar.

Igualmente la adquisición debe ser el punto central y obligatorio al enseñar una L2.

Se puede sugerir que una característica de un curso ideal de L2 es que la aptitud no deberá de predecir diferencias en la realización de L2 por el estudiante, ya que la adquisición eficiente tiene lugar en todos los estudiantes.

Siguiendo un poco con lo del salón de clases como medio ambiente de estudio de una L2, ha sido objeto de interés y de investigación el hecho de que si es mejor un ambiente formal (el salón de clases) o uno informal (natural) para la adquisición y el aprendizaje de una L2. La pregunta del medio lingüístico óptimo para un estudiante adulto de L2 se ha estudiado empíricamente los últimos años. Esta pregunta es de obvia importancia para los psicolinguistas interesados en la naturaleza de la primera información lingüística o el "input" lingüístico necesario para que la adquisición de la lengua ocurra. Varios estudios de medios formal e informal sugieren que los adultos no sólo pueden incrementar su avance en ambientes informales, pero hacerlo tan bien o mejor que estudiantes que llevan un tiempo comparable en situaciones formales. Otros estudios presentan evidencia que parece indicar que la "exposición" en un medio informal tiene un pequeño o no tiene efecto en el incremento del avance de L2 en el adulto. Se ha argumentado que ésto no es definitivo.

Se ha dicho que medio ambientes formales e informales hacen contribuciones para diferentes aspectos en la competencia de L2.

Se consideran 2 hipótesis:

1 Ambientes informales pueden ser utilizados eficientemente por el adulto estudiante de L2.

2 El estudio formal o sus características esenciales, es significativamente más eficiente que una exposición formal en el incremento del avance de L2 en adultos.

Varios estudios han sustentado esta segunda hipótesis. Sin embargo, hay que estar conciente de que el tiempo pasado en un lugar donde se hable la lengua meta, no necesariamente equivale al tiempo pasado en un medio ambiente lingüístico informal significativo, pues hay que estar envuelto en situaciones reales y constantes en el uso de L2. Además hay sujetos que sólo "escuchan" la L2 pero no tienen "intake".

La información lingüística primaria relevante es aquella en la cual el sujeto está activamente involucrado, el medio ambiente total es menos importante.

En conclusión, la adquisición en un medio ambiente formal requiere un uso regular e intensivo de la L2.

Además no se puede decir que el salón de clases se limite a incrementar la competencia en el aprendizaje, ya que se pueden llevar a cabo simultáneamente ambos, aprendizaje y adquisición.

No se puede dejar completamente de lado el papel de la L1 en la adquisición de L2, pues se han hecho muchas investigaciones alrededor de esto, ya que durante muchos años se presumió que era la única y mayor fuente de errores sintácticos en la realización de L2 en adultos Ladd (1957).

Sin embargo, sólo se mencionarán brevemente algunos puntos importantes.

Actualmente se sabe que muchos errores no vienen de la estructura de L1, pero son comunes en estudiantes de L2 con diferente "bagaje" lingüístico.

Por lo tanto, L1 se mantiene como una de las varias fuentes de error, y otras fuentes necesitan ser consideradas.

El punto central sería ahora saber ya no la influencia de L1 en el error de L2, sino más bien, en dónde la influencia de L1 es correcta en el modelo teórico de la realización de L2.

De las investigaciones hechas surgen 3 puntos importantes:

- 1 La influencia de L1 aparece fuertemente en el orden complejo de las palabras y en traducciones de frases palabra por palabra.
- 2 La influencia de L1 es más débil en la morfología.
- 3 La influencia de L1 parece ser más fuerte en ambientes de adquisición pobres.

Se puede considerar que la influencia de la L1 no es una inhibición proactiva, sino simplemente el resultado de un conocimiento anterior del sujeto "llamado para la realización antes que aprenda el nuevo comportamiento", es decir se utiliza un viejo conocimiento, substituyendo lo que es conocido por lo que es desconocido. El remedio para la interferencia es entonces favorecer la adquisición.

L1 puede ser por consecuente un indicador de una baja adquisición.

De alguna manera se puede relacionar L1 con el monitor. Esto es, uno puede teóricamente producir frases en L2 sin ninguna adquisición: la estructura superficial de L1 puede ser usada para L2 con el vocabulario insertado. El monitor puede ser usado para agregar algo de morfología y mejorar el orden de las palabras donde difiere de L1. Uno puede ir muy lejos de este modo, así como otro puede limitarse por la competencia de la gramática, consecuente y, otro puede corroborar con el monitor todo enunciado.

Siguiendo con el mismo tema, adquisición-aprendizaje de L2, pero pasando al campo de la práctica, se da uno cuenta que la transición de su modelo teórico a la práctica es sumamente difícil.

Krashen (1981) lo hace describiendo lo que él llama un programa de enseñanza de L2 "ideal", en términos generales. Este programa contiene varios componentes, unos obligatorios y otros optativos.

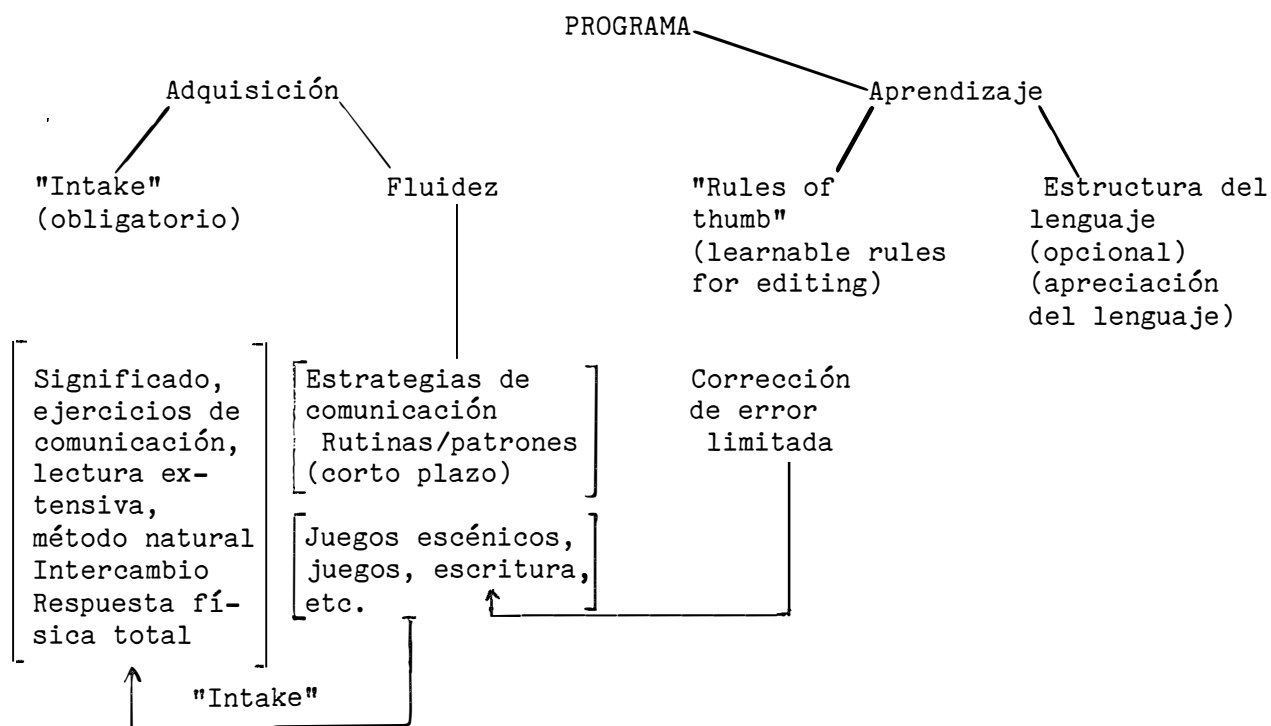
La mayoría de los programas divididos en componentes, dividen en 4 las habilidades: hablar, comprender, leer y escribir, pero Krashen ha encontrado que ésta no es la división óptima. En primera es imposible centrarse en una sola habilidad e ignorar las otras, se trata de una división artificial. En segunda, Oller y Honofotis (1976) en una serie de estudios reportaron que es difícil encontrar una única varianza significativa en todos los tests de lenguaje y que pueda ser atribuída a alguna de las tradicionalmente reconocidas "habilidades".

En otras palabras, no hay evidencia clara de un factor de "lectura", un factor de "habla", etc.

La investigación sobre la "teoría del Monitor", es también consistente con la idea de que las 4 habilidades no es la principal división.

En la teoría del monitor se busca que el sujeto utilice lo adquirido en lugar del sistema aprendido.

El modelo teórico implica que el programa de enseñanza de L2 tendrá 2 componentes principales, adquisición y aprendizaje.



PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE L2 - FIG. 2

* Reglas indicadoras que se aprenden para usarse sin pasar por todo el razonamiento gramatical (recetas de cocina).

El modelo teórico implica claramente que la parte más importante de todo el programa es el "intake", bajo la adquisición en la figura 2.

Esto es la conclusión de Krashen, es decir, que el punto central es la adquisición, siendo más importante que el aprendizaje de la L2 para la realización de ésta.

Una tarea difícil que tiene que afrontar el campo de la lingüística aplicada es crear materiales y contextos (situaciones) para proveer "intake". Krashen asume que el que cuida del acto de habla (caretaker) en el lenguaje de los niños al aprender la L1, provee una gran proporción de "intake", y sugiere que examinando las propiedades esenciales de este "caretaker" se podría llegar a una definición de "intake". Como muchos investigadores han señalado que, el "caretaker" no intenta enseñar conscientemente la lengua, lo que le concierne es la comunicación.

De acuerdo con la literatura de los "caretakers" del acto del habla Clark y Ferguson (1977) el "caretaker" tiene las siguientes características:

1 Obedece al principio del "aquí" y del "ahora"; los "caretakers" hablan de lo que pasa en el medio ambiente inmediato del niño chico en ese momento.

Lo que Krashen considera significativo de este principio es que el niño está dando soporte extralingüístico para dar en su comprensión de lo que le están diciendo.

2 Es sintácticamente simple, y se vuelve complejo al ganar el niño madurez lingüística. Sin embargo esta característica no es tan simple. Los "caretakers" no simplemente dirigen su "input" a la próxima estructura, si no que además el aprendizaje del niño es adecuado para adquirir la próxima estructura.

Más bien, el "input" del "caretaker" parece ser difícilmente ajustado a la habilidad lingüística del niño, positiva, pero no con correlaciones notablemente altas entre complejidad lingüística del "input" y competencia lingüística en el niño Newport, Gleitman Cross, (1977).

3 El acto de habla del "caretaker" (A.H.C.) es comunicación. El propósito es hacer mensajes y a menudo guiar al niño en un camino.

Parece ser que el (A.H.C.) es un alentador efectivo en la adquisición del lenguaje.

Por estas características se puede hipotetizar que "intake" es el primero de todos los "input" que es entendido indiscutiblemente, la comprensión puede estar en el corazón del proceso de adquisición del lenguaje.

El "input" óptimo incluye estructuras que están justo al lado, en el límite del nivel común y corriente de competencia del sujeto, y que tiende a volverse progresivamente más complejo. Esta progresión sin embargo, no debe ser exactamente adaptada al desarrollo de la competencia del sujeto: "un ajuste difícil" puede ser óptimo.

También parece que el "intake" es "natural", lo cual significa que es lenguaje usado para la comunicación.

Uno puede analizar fácilmente las actividades variadas de una clase y ver en qué cantidad proveen un "input" óptimo, como se describió anteriormente. Una "conversación libre" a menudo puede ser tanto un "input" óptimo, como no entendida. Además la enseñanza de la L2 comprende más que sólo una plática entre estudiantes.

Desde luego que la instrucción mecánica es inadecuada para un "intake" óptimo en la adquisición.

Pues es una actividad cuyo punto central es la "forma" del lenguaje más bien que el intento comunicativo, además es muy repetitiva y deja prácticamente de lado el significado. Combinándola con la conversación libre en una clase, puede ayudar a alguna adquisición de la L2.

Pero, Krashen piensa que una clase de L2 puede hacer mucho más. Su análisis de lo que es el "intake", predice que lo que se llama instrucción o ejercicios comunicativos y/o de significado, pueden ser más eficientes para lograr la adquisición de la L2, es decir actividades en las que los estudiantes pueden realmente comunicarse o en las que la comunicación puede ser simulada. Realizar este tipo de actividades es considerablemente desafiante.

En los últimos años el interés ha girado alrededor de la contextualización de la estructura y rara vez de nuevos métodos mecánicos, lo cual puede ser interpretar como el reconocimiento de que la adquisición de la L2 se desarrolla mejor cuando el "intake" es comunicativo y entendible.

Antes de dejar el programa de un lado se deben aclarar algunos puntos. Primero se puso el "intake" como fundamental para la adquisición y no se mencionó la función del "output". Se puede argumentar teóricamente que el hablar y el escribir no son esenciales para la adquisición:

Varios estudios muestran que un retardo en el habla en la enseñanza de la L2, cuando se favorece activamente la escucha de la L2, no causa un retardo para alcanzar un avance en la adquisición de L2, y puede ser benéfica, tanto en los niños como en los adultos.

Lo cual no significa que el hablar no sea de importancia práctica, y se puede dar el caso de que el hablar pueda indirectamente promover la adquisición de la L2, tal puede ser el caso de una conversación en la que el sujeto se sienta involucrado y forzado a entender y a hablar.

Otro punto que se menciona en la discusión del "intake", es el papel del vocabulario. Al parecer por lo general, se restringe el vocabulario a centrarlo en el orden de la sintaxis, se diría que el lenguaje no son palabras, sino gramática. Krashen opina que se debe de hacer lo contrario, enfatizar el vocabulario para favorecer la adquisición de la sintaxis. Los adultos necesitan un "intake" que entiendan y cuando participen en conversaciones, sus ideas no estén situadas en el tiempo y el espacio y, necesitan otro tipo de soporte extralingüístico: ésto puede ser, en una parte, dado por el vocabulario.

Con la comprensión, el modelo de Krashen predice que la adquisición de la sintaxis vendrá por sí sola. En la adquisición no es necesario un aprendizaje conciente. De hecho no hay evidencia que apoye el que el aprendizaje conciente preceda a la adquisición.

En conclusión, tal vez la solución más eficiente para la adquisición de L2 en el adulto, sea un salón de clases con un "intake" rico.

Hay otros autores que hicieron estudios interesantes, aunque no propusieron un programa de enseñanza. Tenemos pues a Gardner y Lambert (1972) que se mencionaron anteriormente al hablar de aptitud y actitud. Ellos buscan analizar el proceso de aprendizaje con ojos de psicólogos sociales, ya que desde esta perspectiva aprender una lengua toma un significado especial. Los psicólogos sociales esperarían que el éxito para dominar una L2 no depende solamente de la capacidad intelectual y de la aptitud para la lengua, sino también de las percepciones del sujeto acerca del grupo etnolingüístico del que se trate, de sus actitudes respectivas hacia ese grupo y de su disponibilidad para identificar suficientemente para adoptar aspectos distintivos del comportamiento lingüístico y no lingüístico, que caractericen al otro grupo. La motivación del sujeto por la otra lengua puede ser determinada por sus actitudes y su rapidez para identificar y por su orientación directa hacia el proceso de aprendizaje de la L2.

Hay varias formas de orientación que el estudiante puede tomar. Dos de ellas se han visto al hablar de motivación integrativa y motivación instrumental.

En 3 estudios hechos en 3 diferentes contextos con estudiantes americanos, acerca de las influencias en jóvenes que estudian una L2, se encontró en los 3 contextos sociales, evidencia para separar los papeles que juegan la inteligencia y la aptitud y, las actitudes y la motivación en el desarrollo de la competencia de la L2. Por ejemplo, en los 3 estudios se hizo evidente que los estudiantes con una gran motivación y deseo de aprender Francés obtuvieron buenos resultados en Francés en la escuela. En cada contexto hay una base actitudinal para esa motivación. En Louisiana el apoyo de los padres y el ánimo parecen ser la base de la motivación. En Maine los factores importantes fueron la identificación de los estudiantes con su profesor de Francés y su sensibilidad hacia los sentimientos de otras gentes. En Connecticut, hubo una orientación integrativa hacia el proceso de aprendizaje de la lengua y la realización ventajosa de conocer la lengua.

Las actitudes etnocéntricas también afectan el progreso del estudiante en los 3 casos. En dos de ellos, aquellos con una ideología etnocéntrica, hicieron un trabajo pobre en Francés en el curso, así como en las medidas de comprensión y expresión oral; en el tercer caso el etnocentrismo jugó un papel en combinación con las medidas de inteligencia y de aptitud para la lengua. Otros patrones de aptitudes y de motivación fueron encontrados determinantes para el logro de la L2 de alguna u otra forma.

Al mismo tiempo, estos estudios americanos proveen evidencia interesante en relación a la importancia que tienen la aptitud y la inteligencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, sin tomar en cuenta las actitudes y los motivos. Se encontró que las medidas de aptitud para la lengua y de la inteligencia son poderosos predictores para el logro de la lectura, el vocabulario y la gramática en dos de los estudios, lo que sería aprendizaje según Krashen, y un poco menos fuertes en el tercero.

Además de predecir el progreso de estos aspectos pasivos del Francés, las medidas de inteligencia y de aptitud funcionan como barómetro del grado en que se recibe cada cosa, así como por ejemplo, en Connecticut las habilidades de comprensión y expresión orales estaban muy restringidas en el programa, y estas medidas se volvieron predictores muy precisos de estos lineamientos en el avance del Francés, o más específicamente en el poco avance del mismo.

Por otro lado, en otros estudios se encontró que una actitud integrativa y amigable hacia el grupo cuya lengua se aprende, puede diferencialmente sensibilizar al sujeto a un lineamiento audio-lingual, haciéndolo más perspectivo de las formas de pronunciación y acento. Igualmente, en otras investigaciones hechas en Louisiana y Maine se vió que demostraron convincentemente que las actitudes de adolescentes francoamericanos hacia su propio grupo etnolingüístico y al modo de vida americano, pueden influenciar su desarrollo lingüístico, tanto en inglés como en francés, conduciendo en ciertos casos a una dominancia del inglés sobre el francés, o viceversa, y en otros, a una competencia bilingual.

El resultado parece ser determinado, en parte, por la manera en que los jóvenes francoamericanos manipulan el conflicto de la lealtad, al que se enfrentan, así pues, se obtuvo en Louisiana que las actitudes positivas aunadas a estereotipos favorables del francés europeo, estaban altamente asociados con ciertas habilidades expresivas en francés. Otro tipo de enfoque sin embargo, parece restringir el desarrollo potencial de esos jóvenes. Así pues, una actitud prejuiciosa muy fuerte pro-francés, o una motivación excepcionalmente fuerte para aprender francés, no promueven automáticamente una competencia de logro en francés. Así pues, tampoco un enfoque fuertemente pro-americano asegura el avance del inglés. Por otra parte, en Louisiana se encontró que los estudiantes con actitudes particularmente favorables hacia su propio grupo, asociadas con una competencia en inglés, eran notables en ciertas medidas del avance en francés. Esto sugiere que los franco-americanos que estaban contentos y cómodos con ambas facetas de su herencia cultural, estaban psicológicamente libres para volverse completamente bilinguales.

Volviendo a los estereotipos, Gardner y Lambert se preguntaron qué tipo de imágenes son evocadas en el pensamiento de estudiantes americanos que estudian francés. Consideran los estereotipos importantes porque pueden ser un bloqueo tanto para los anglo-hablantes que estudian francés como para los franco-americanos. Esto se estudió tratando de obtener las imágenes mentales que la gente tiene de los grupos etnolingüísticos extranjeros. Lo hicieron proponiendo en su encuesta frases del tipo: "los franceses son: muy simpáticos _ _ _ _ _ poco simpáticos".

Y la gente debía escoger en qué parte del continuum se situaba.

Los resultados fueron que si los estereotipos son negativos y aceptados por la mayoría de los estudiantes, el esfuerzo educacional para enseñar la lengua del grupo que se trata será inútil.

y si por el contrario, los estereotipos son positivos, se le dará un alto valor a la lengua de ese grupo y las posibilidades de éxito para adquirir esa L2 son muy grandes.

Siguiendo un poco con los factores psicosociales, representaciones, actitudes, etc., no se han podido determinar los diferentes factores que están involucrados en el éxito del proceso de aprendizaje de L2. Sin embargo, hay factores que al parecer, influyen más los niveles de variabilidad en el desarrollo lingüístico exhibido por los sujetos Scarcella y Krashen (1980) se han interesado en estudios que se han avocado al intento por explorar la noción de que la adquisición sin instrucción formal es uno de los aspectos del proceso general de la aculturación y de que los sujetos tendrán éxito en la lengua meta en la medida en que estén aculturados del grupo de esa lengua.

Una aculturación involucra una modificación de actitudes, de conocimiento y de comportamiento individuales y, estas modificaciones comprenden no sólo la adición de nuevos elementos a un "bagaje" cultural individual, pero también la eliminación de ciertos elementos previos y la reorganización de otros.

El problema no es nada más ajustar hábitos culturales, sino también aprender los hábitos lingüísticos apropiados para funcionar en el grupo de la lengua meta (G.L.M.).

Por lo tanto, todo proceso de aculturación puede decirse que es, no nada más una adaptación social, sino también una adaptación psicológica que comprende el aprendizaje de la lengua, de creencias, actitudes, valores y otros patrones del comportamiento del G.L.M. Esto sugiere que para los sujetos que aprenden L2 sin instrucción formal, la primera fuente para aprender L2 es por aculturación al G.L.M.

Con el constricto de la distancia social y psicológica, Shumann (1975, 1976, 1978) exploró con detalle esas influencias aculturativas que tienen como efecto o facilitar o entorpecer el aprendizaje de una L2. La distancia social caracteriza al individuo como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo social, cuyos miembros hablan una lengua diferente. Comprende factores sociológicos como dominación contra subordinación, asimilación contra adaptación, contra preservación, encierro, medida, congruencia y actitud. La distancia psicológica caracteriza al individuo como un individuo que comprende factores psicológicos como resolución del shock del lenguaje, del shock de la cultura y del estrés de la cultura, la motivación integrativa contra la instrumental y, permeabilidad del ego. La aseveración aquí es, que entre más grande es la distancia social y psicológica entre el sujeto que aprende una L2 y el G.L.M., más bajo será el grado de aculturación del sujeto hacia ese grupo. Esto sugiere la existencia

de un continuum de aculturación cuyos rasgos van de la máxima distancia social y psicológica hasta la máxima proximidad social y psicológica al G.L.M.

El grado de adaptación social y psicológica naturalmente aumenta el grado de aculturación al G.L.M. Con ésto uno puede anticipar el grado en que el sujeto que aprende la L2 tiene éxito en una adaptación psicológica y social o, en una aculturación al G.L.M., lo cual determina su nivel de éxito en el aprendizaje de la lengua meta (Fig. 1).

Distancia social ————— mínimo de aculturación —————> mínimo de desarrollo psicológica lingüístico.

Proximidad social ————— máximo de aculturación —————> máximo de desarrollo psicológica lingüístico.

Distancia y proximidad social

(Figura 3).

En conclusión, retomando ciertos conceptos importantes y ciertos aspectos igualmente importantes de todo lo mencionado anteriormente, nos damos cuenta de que tal vez en lugar de explicar o de aclarar el proceso de adquisición aprendizaje de una L2, al contrario se complicó aún más.

Sin embargo, hay algunas cosas que se pueden agrupar, analizar y que dan lugar a nuevas ideas de estudio en cuanto a este proceso.

Para empezar, la distinción de Krashen (1981) entre adquisición y aprendizaje es muy interesante porque se pueden hacer ciertas suposiciones. Así por ejemplo, es posible que todo lo referente a aptitud esté relacionado más bien con el aprendizaje que con la adquisición, al igual que los aspectos cognitivos (atención, memoria, etc.) y la motivación instrumental.

Siendo al contrario, con los factores como las actitudes, la motivación integrativa, la ansiedad, lo afectivo, las percepciones y representaciones acerca del grupo de la L2 que el sujeto aprende, los estereotipos y la proximidad sociopsicológica.

Lo ideal, tal vez, sea juntar todo en un ambiente formal al enseñar una L2 al adulto. El juntar todo quiere decir tomar en cuenta todos estos factores, que no se ha dicho que no sean los únicos que influyan, pero sí los que más se han estudiado.

Las diferencias individuales se han tratado de relacionar más con los aspectos cognitivos que con otros, pues se ha dicho que si el hombre aprende su L1 por qué no aprendería una L2, aún siendo adulto.

Esto se refuerza más con la noción de que en un ambiente formal se puede proporcionar "intake" suficiente y adecuado para que haya tanto adquisición, como aprendizaje.

Ahora sabemos que el adulto construye un filtro socio-afectivo, el cual probablemente tenga parte de sus cimientos en lo que serían las percepciones, las representaciones acerca del grupo extranjero que habla la L2, la disposición para adoptar aspectos distintivos del comportamiento de ese grupo, los estereotipos y la distancia o proximidad sociopsicológica.

Este filtro obviamente determinará el uso que el sujeto haga del monitor (sobresuario y subusuario); así como puede influenciar en la ansiedad del sujeto.

Como se puede ver, son toda una serie de factores psico-socio-culturales.

En cuanto a implicaciones pedagógicas, tenemos el problema de Krashen quien enfatiza el "intake" como fundamental para la adquisición de una L2 y no da tanta importancia al aprendizaje conciente. Además plantea que la división tradicional de los programas en las cuatro habilidades, expresión oral y escrita y, comprensión oral y escrita, no es la división óptima porque entre otras cosas, es artificial.

Al revisar todo ésto, surge una necesidad, una inquietud de tratar de determinar los parámetros socioculturales que tienen los sujetos de una comunidad determinada acerca del grupo que hable la L2, que estén estudiando esos sujetos. Y ésto nos lleva a suponer que las consecuencias de estos descubrimientos permiten abrir perspectivas en el campo de la enseñanza de una L2.

A raíz de ésto, surge la importancia de la psicología social en el aprendizaje de una L2 y el interés por estudiar la influencia de ésta en una L2. Se expondrá más claramente esta idea en el siguiente capítulo, en donde se explicarán ciertos aspectos de psicología social y la encuesta sociocultural mencionada en la introducción.

CAPITULO II.

INTERCULTURAL Y PSICOLOGIA SOCIAL.

Si se acepta el postulado de que toda comunidad social se define a través de sus prácticas sociales (lo que hace) y sus palabras (lo que dice), y se admite que lo que una comunidad hace y dice depende de múltiples factores, unos externos (la geografía, el clima, la fauna) y otros internos (organización del espacio y tiempo, relación de dominación) y, unos y otros se interrelacionan, estamos de acuerdo en que no es muy fácil estudiar las características socioculturales de una comunidad humana.

Las constantes socioculturales de una comunidad pueden ser estudiadas desde tres puntos de vista:

El punto de vista "histórico-cultural", está relacionado con los datos históricos, producciones literarias y manifestaciones artísticas de todo tipo, y busca establecer correlaciones entre las artes y las letras en relación a un contexto histórico dado, en un espacio dado.

El punto de vista "socio-institucional" consiste en describir las instituciones y organizaciones sociopolíticas y socioeconómicas, que a la vez producen las instituciones y son originadas.

El punto de vista "psico-social" consiste en describir los comportamientos de los individuos de un grupo para tratar de sacar reglas simbólicas que rigen sus intercambios y atestiguan imaginarios sociales que los constituyen.

Evidentemente, estos puntos de vista no son independientes los unos de los otros, sin embargo, los dos primeros puntos de vista han sido estudiados hondamente por historiadores literarios, sociólogos y antropólogos, por lo cual, el que es de interés para nosotros es el tercero.

El problema de lo intercultural es una nueva problemática que se espera aporte nuevas incidencias pedagógicas en particular para la enseñanza de una L2.

No obstante, se pueden hacer algunas aclaraciones. Por un lado, lo intercultural no es un campo reservado para alguien en especial, sobre todo a la didáctica, pertenece a todo el mundo y en particular a los enseñantes que están en lo "vivido" en su clase.

Por otro lado, lo intercultural está atrapado entre dos actitudes pedagógicas: o bien, no se ocupan explícitamente en los objetivos de la enseñanza, considerando que un trabajo cultural se hace además siempre aparte del aprendizaje de la lengua, a través de las experiencias de cada sujeto (y aparte de todo, muchas generaciones anteriores han aprendido así); o bien, se integra lo intercultural en los objetivos pedagógicos y, entonces está presente en todo y tal vez, trabajando en relación con todo: una lección de gramática, vocabulario, literatura, textos auténticos, creatividad, etc.

Retomando esta última opción, tal vez lo intercultural no es un objetivo en sí, y no hay razón de hacer teoría en didáctica sobre éste. Quizá es entonces el profesor el que debe de encontrar un modo de intervención en su acto pedagógico que haga que los estudiantes tomen conciencia de que es una cultura diferente y que por lo tanto, tiene sus propias características socioculturales que son muy importantes para el aprendizaje de esa L2.

Ahora bien, estas características socioculturales se van a formar, a percibir, y/o a modificar básicamente a partir de representaciones sociales que el sujeto se haga o tenga acerca del grupo que habla la L2. Es por ésto que a continuación se hará una breve presentación principalmente de este fenómeno y de otros como la actitud, la categorización, la identidad, etc., según aproximaciones de la psicología social.

En lo que concierne a la psicología social, se dice que es una manifestación del pensamiento científico y al estudiar el sistema cognitivo postula dos aspectos: por un lado que los individuos normalmente reaccionan ante un fenómeno, ante otros individuos o eventos, por otro lado, que el concepto de entender consiste en procesar la información. En otras palabras, ésto es que percibimos el mundo como es y todas nuestras percepciones, ideas y atribuciones son respuestas a estímulos del medio ambiente físico y casi físico en el que vivimos.

Lo que nos distingue como individuos es la necesidad de querer apreciar correctamente los hechos y objetos, y el querer tener una comprensión total de la realidad. Lo que distingue al medio ambiente es su autonomía, sin dependencia de los otros, su indiferencia con nosotros y nuestros deseos y necesidades.

Lo que es conocido como prejuicios cognitivos, distorsiones subjetivas, tendencias afectivas, obviamente existen, pero son nada más eso y están en relación con un modelo con reglas y vistos como una norma.

Sin embargo hay hechos comunes que contradicen los dos postulados mencionados anteriormente.

En primer lugar, la observación familiar que tenemos, sin conocimiento, de muchas cosas que no vemos con ojos verdaderos.

En segundo lugar hay hechos grandes considerados básicos para nuestros comportamiento y comprensión, que de repente se vuelven meras ilusiones.

Por último tenemos reacciones o respuestas ante ciertos estímulos que están relacionadas con una definición dada, común a todos los miembros de una comunidad.

En los tres casos mencionados aparece la intervención de las representaciones, las cuales tienen una importancia primordial en el presente estudio, por lo que se hablará de ellas según Moscovici y otros autores. Asimismo, se mencionarán de manera breve otros conceptos que engloba la representación social como son la actitud, la percepción y la categorización.

Generalmente usamos nuestro sistema perceptual para interpretar las representaciones del mundo que no podemos ver.

Bower (1977) dice que una representación es un estímulo hecho por el hombre que intenta servir como sustituto de algo que se vió u oyó y que ocurre naturalmente.

Muchas de nuestras experiencias se rigen por una realidad predeterminada por convenciones que definen claramente fronteras y distinguen los mensajes significativos de los no significativos.

Ninguna mente está libre de los efectos del mayor condicionamiento impuesto por las representaciones del lenguaje y la cultura. Haciendo un esfuerzo, podemos estar conscientes de este aspecto convencional de la realidad y de ciertas dificultades que éste implica en nuestras percepciones y pensamientos. Sin embargo, no se puede imaginar que uno quede libre de convenciones o pueda eliminar todo prejuicio.

Lewin (1948) dijo que la realidad para el individuo es en gran parte determinada, por lo que es socialmente aceptado como la realidad..

Las representaciones son prescriptivas, ésto quiere decir que se nos imponen con una fuerza irresistible. Esta fuerza es una combinación de una estructura que se presenta antes de que hayamos podido pensar y de una tradición que decreta qué debemos pensar.

Todos los sistemas de clasificación, todas las imágenes y descripciones, incluyendo las científicas, que circulan en una sociedad implican un eslabón con sistemas e imágenes previos, una estratificación de la memoria colectiva y una reproducción en el lenguaje que invariablemente refleja un conocimiento pasado y que frena el paso de información corriente.

Las representaciones que constituyen el medio ambiente son el peso de la historia, de lo convencional y de las costumbres.

Es importante la naturaleza del cambio en relación con las representaciones sociales, ya que éstas son capaces de influenciar el comportamiento del individuo en una colectividad.

Las representaciones no son creadas por individuos aislados, surgen en el curso de la comunidad entre individuos o entre grupos y al momento de guiar sus vidas, circulan, atraen, repelen y pueden dar origen a nuevas representaciones y desaparición a otras.

Para Durkheim (1963) quien fue el primero en hablar de representaciones sociales, éstas son un total de formas intelectuales ordenadas que incluyen ciencia, religión, mitos y modalidades de tiempo y espacio. Además de cualquier tipo de idea, emoción o creencia que comprenda una comunidad. Esto plantea un problema ya que es imposible cubrir tal cantidad de conocimientos y creencias. No se les puede describir con tantas características generales y como consecuencia, tenemos que las representaciones sociales deben ser vistas como una manera específica de comprender y comunicar lo que conocemos. Esto es, que abstraen significados del mundo, introducen orden en él y reproducen el mundo de una manera significativa. Esto comprende dos aspectos interrelacionados: lo icónico y lo simbólico.

Farr (1977) dijo acertadamente que hay una relación entre la manera en que vemos una cosa y la manera en que la describimos a los demás.

La teoría de la representación social toma como punto de partida la diversidad de individuos, actitudes y fenómenos, y todas sus dificultades y diferencias para predecirse. Su objetivo es descubrir cómo los individuos y grupos pueden construir un mundo estable y predecible de tal diversidad.

Ante cualquier fenómeno establecemos una correlación entre nosotros y él y encontramos una explicación significativa que sugiere la existencia de una regla o ley.

Esta transición de la correlación a la explicación no es provocada por nuestra percepción de la correlación o de la ocurrencia del evento, sino por nuestra falta de conocimiento de la discrepancia entre esa correlación y varias otras, entre un caso específico y un prototipo, entre la excepción y la regla, entre lo familiar y lo no familiar.

Es justamente lo anormal, la interferencia lo que ha provocado curiosidad en la psicología social.

Así por ejemplo, cuando vemos algo o alguien que no coincide con nuestras representaciones, con nuestros prototipos, rápidamente tratamos de encontrar una explicación, pero habrá primero una laguna de reconocimiento y después una laguna cognitiva y una laguna de identidad.

Finalmente acabamos por admitir que no entendemos por qué esa persona se comporta de tal modo o hace tal cosa o por qué un objeto es de tal manera o tiene tal efecto.

La teoría de las atribuciones da varias razones del por qué los individuos atribuyen ciertos comportamientos a una persona determinada y otros comportamientos al medio ambiente. Esto es que cualquier explicación que damos depende en principio de la idea que tenemos de la realidad, esta idea rige nuestras percepciones y las inferencias que hagamos de éstas. Asimismo rige nuestras relaciones sociales.

Las reacciones emocionales, las percepciones y las racionalizaciones no son respuestas ante un estímulo exterior como tal, sino son el resultado de una categorización de esas imágenes y de cómo las llamamos. En otras palabras, las representaciones sociales determinan el carácter del estímulo y la respuesta dada, así como en un sistema particular determina cuál es cuál.

En la mayoría de los experimentos y de las observaciones sistemáticas, manipulamos representaciones creyendo que manipulamos motivaciones, inferencias y percepciones.

Al decir que las representaciones son sociales se está diciendo que son simbólicas y poseen elementos perceptuales y cognitivos.

De ciertos puntos de lo anterior, se puede deducir que la actitud aparece y existe en representaciones sociales, sin embargo, no es muy importante para el presente estudio, ya que la actitud forma parte más bien, de una psicología individualista y para nosotros lo interesante es una psicología de grupos que comprende más bien aspectos de construcción. Pero no hay que olvidar que la actitud ha sido muy importante en la psicología social y se han hecho muchas investigaciones en relación con ella, por lo que se mencionarán brevemente algunos aspectos de ella, así como de la percepción, de la categorización y de la identidad, sin olvidar que nuestro interés fundamental sigue siendo las representaciones sociales que de alguna manera engloban a todos estos fenómenos.

La actitud comprende tres diferentes tipos de componentes: cognitivos-evaluativos, afectivos-emocionales y conativos (conductual).

Es sorprendente constatar en un mismo individuo cuántos comportamientos múltiples emite en relación a un mismo objeto o categorías y objetos. Además los objetos pueden ser por una constancia evaluativa que contrasta con la variedad considerable de los estímulos concretos que presente la situación de comportamiento.

Una actitud por estable que sea es por definición una variable dinámica y cuyo desarrollo es condicionado por otra experiencia relacionada con el objeto de la actitud. Una actitud nace y se desarrolla como resultado de interacciones cognitivas, afectivas y de comportamiento con un nuevo objeto; la actitud estabilizada se queda expuesta a una nueva aportación de información, de experiencias emocionales y de comportamiento con un nuevo objeto o la misma categoría de objetos (persona, valor, creencia, etc.).

En realidad una actitud no puede formarse, desarrollarse y cambiar más que en función de interacciones de comportamiento directas e indirectas con su objeto, de ahí la dificultad inherente para la diferenciación del cambio de comportamiento y el cambio de actitud.

La aproximación científica del problema del cambio de actitud se basa en la convicción de que el hombre cambia a través de sus actos y que las consecuencias o residuos evaluativos de sus comportamientos sucesivos se organizan en un sistema estable y dinámico, que entonces determina en parte los comportamientos evaluativos posteriores Moscovici (1972).

La teoría de Festinger, se centra en el aspecto de integración cognitiva; la relación dinámica entre elementos cognitivos, si hay relación, es concebida como pudiendo ser de dos tipos: disonante y consonante. La relación entre dos elementos es disonante, si al considerar únicamente los dos elementos dichos, uno implica psicológicamente la negación del otro. La relación es consonante, cuando los dos elementos se armonizan psicológicamente.

Existen reacciones de adaptación que llevan a la reducción o eliminación de la disonancia, y que pueden presentarse de diferentes formas, su objetivo es lograr un cambio en el sistema cognitivo.

Percibir, juzgar y expresar una actitud: ninguna de esas actividades se desarrolla en un vacío social. Los contenidos intelectuales implicados vienen de la sociedad. El acto mismo de juzgar o de percibir es muy seguido, directa o indirectamente solicitado por otro o dirigido hacia otro. Se ha encontrado que una decisión individual se puede moderar ante la presencia de otros sujetos, aunque no se comuniquen sus respuestas. Además, la interacción social se intensifica cuando los sujetos no sólo intercambian información, sino también discuten con el fin de llegar a un acuerdo.

Allport (1924) explica esto de las decisiones colectivas como una actitud de sumisión que los individuos tomarían frecuentemente en presencia de un grupo.

En 1962, Allport elaboró un poco más de esto y dice que hay en el individuo en co-presencia una inclinación a ser aceptado por los otros y a ser similar al otro.

Sherif (1935) da otra explicación en donde intervienen procesos más cognitivos. Para juzgar estímulos ambiguos, el individuo se crea un sistema de referencias. En una situación de grupo ese sistema de referencias integra las informaciones proveídas por otros.

Resulta necesariamente una fuerte convergencia de los juicios emitidos por diferentes individuos.

Dentro de las diferencias individuales se encuentra un sistema propio de cada individuo para organizar la información a partir de ciertos parámetros comunes a todos los individuos.

Sherif (1936) dice que todo grupo con cierta continuidad posee un sistema de valores, de leyes y de normas que rigen las relaciones entre individuos.

Existe una tendencia general a organizar nuestra experiencia en base a una referencia.

La mayoría de las situaciones sociales son regidas por una norma mayoritaria y los individuos tienden a aceptar el sistema de comportamiento que ella privilegia.

Se puede hablar de dos formas de influencia social:

1 La influencia normativa que ve la conformidad a los objetivos del grupo. Se trata de conductas, opiniones y valores aceptados por los miembros de un grupo, a propósito de los cuales esperan un acuerdo interindividual. Surge un proceso de influencia normativa en la medida en que los individuos se someten a normas implícitamente definidas.

2 La influencia informativa lleva a los individuos a considerar los juicios de los otros, en tanto que vehículos de una información relativa al medio ambiente. Los individuos pueden entonces integrar a su juicio esta información en tanto que elemento pertinente, aunque esté en desacuerdo total con los objetivos del grupo, en la medida en que constituye una luz nueva e instructiva de la realidad. Se habla por lo tanto, de una influencia normativa cuando el individuo toma en cuenta en su juicio posterior la información transmitida por juicios de sus partidarios.

La influencia social depende mucho de las modalidades de la negociación.

Esta influencia obviamente repercute en las actitudes del individuo como tal o como grupo, sin embargo no hay que olvidar un fenómeno que es el de la atracción y hostilidad.

Si se admite que las actitudes que traducen atracción y rechazo juegan un papel importante en las relaciones de los individuos, se entiende que por lo tanto, es un problema social. Es por eso que se han interesado no nada más en actitudes tomadas como tendencias (sentimientos, comportamientos latentes) si no también en conductas manifestadas como la ayuda y la agresión, la cooperación y la competencia, etc., las actitudes y las opiniones serían las causas que subyacen la aparición de esas conductas, ellas mismas siempre dependientes de la situación donde se encuentra el individuo.

Si una actitud es una reacción emotiva, que predispone a actuar de manera positiva o negativa hacia una persona, un objeto o un concepto, medirla por preguntas en cualquier momento debe ser relativamente simple si suponemos que:

- a) Existe realmente en el sujeto una actitud hacia la persona o el grupo considerados.
- b) La persona es capaz de expresar su actitud.
- c) Ella acepta expresar su actitud.

En la base de una actitud se puede suponer que hay varias categorizaciones del sujeto. Una categorización implica procesos psicológicos, que tienden a ordenar el medio ambiente en categorías, es decir, grupos de personas, objetos, eventos en tanto que son semejantes o equivalentes los unos a los otros por la acción, las intenciones o las actitudes de un individuo.

Esto significa que un conjunto dado de categorías es siempre pertinente a las mismas acciones, intenciones o actitudes de un individuo, o que un grupo particular de acciones se base siempre o esté ligado a un mismo sistema de categorías.

La psicología social ha estudiado las diferencias individuales en respuesta a un medio social, pero nunca ha reconocido que cada uno de nosotros percibe ese medio en función de sus propios hábitos de percepción, y que grupos culturales diferentes piensan tener comportamientos diferentes unos de otros, ya que existen maneras fundamentalmente diferentes de percibir las situaciones sociales. Este proceso de categorización permite la adaptación a los eventos que surgen en el medio.

En la categorización existen 2 aspectos. El primero el inductivo que es asignar un ítem a una categoría a partir de ciertas características de ese ítem; segundo es el deductivo, que es la utilización de la pertenencia de un ítem a una categoría con el fin de asociar a ese ítem las características de la categoría.

Los valores son determinantes en la formación y mantenimiento de las categorías.

Pero todo esto depende de las "posiciones ideológicas", ya que son éstas las que cargan de significado a las personas, objetos, etc.

La identidad social también se relaciona con la categorización, entendiendo por identidad social de un individuo el conocimiento de su pertenencia a ciertos grupos sociales y, el significado emocional y evaluativo que resulta de esa pertenencia.

Como se dijo, la categorización sirve para sistematizar y ordenar el medio social y, en particular juega un papel en la orientación para la acción y la actualización de valores.

Parece igualmente importante considerar la categorización social como un sistema de orientación que crea y define el lugar particular de un individuo en la sociedad. Como dijo Berger (1966) cada sociedad dispone de un repertorio de identidades que forman parte del conocimiento objetivo de sus miembros. La sociedad no sólo define sino también crea la realidad psicológica. El individuo se actualiza en la sociedad, es decir que reconoce su identidad en términos definidos, socialmente y, esas definiciones se vuelven una realidad en el hecho que él vive en sociedad".

Existe en el hombre una necesidad de evaluar sus opiniones y capacidades; si no hay medios objetivos no sociales, entonces lo harán comparándose con otros.

Según la teoría social de Festinger (1971) el individuo, incierto sobre sus opiniones y aptitudes, busca al otro para compararse a él y restablecer una certeza que, además elimina su dependencia cuando no se tiene una base objetiva (física) que determine la validez de las opiniones, actitudes, creencias, se depende de los otros para validarlas. Además cuando la dependencia de la realidad física es baja, la dependencia de la realidad social es alta.

Se plantean además 3 hipótesis. En primer lugar que en todos los hombres hay la tendencia a evaluar sus opiniones y aptitudes. En segunda, en ausencia de medios subjetivos no sociales, se evalúan las opiniones y actitudes propias comparándolas con las de los otros. Por último, la tendencia a compararse con otro decrece a medida que aumenta la diferencia entre sí mismo y el otro, tanto para las opiniones como para las aptitudes.

De lo anterior, resulta que se puede hacer una evaluación estable cuando se compara uno con otros cercanos a uno mismo, y por otro lado, cuando sólo puede uno compararse con personas diferentes, se intenta acercarse a ellas o acercarlas a uno. Por lo que el individuo preferirá las situaciones en las que las opiniones y aptitudes sean cercanas a las suyas, en vez de aquellas que le sean lejanas.

Al compararse con otros es porque uno se siente con ciertas características comunes a un grupo y no a otro grupo, ésto es que nos identificamos con un grupo y pertenecemos a éste. Esto es tenemos una identidad psico-social, lo cual quiere decir las modalidades de organización de un individuo dado, las representaciones que tiene de él mismo y las representaciones de los grupos a los que pertenece.

Es necesario precisar que el término grupo abarca aquí varios elementos que, a diferentes niveles identifican al individuo: se puede tratar de categorías sociales tan generales como el sexo, la edad, la nacionalidad, pero igualmente se puede tratar de papeles, posiciones sociales, como profesión, pertenencia a un grupo político, etc. El concepto de identidad social designa el núcleo central de la personalidad individual, resultante de un conjunto dado de componentes psicológicos y sociológicos.

El concepto de identidad fue muy utilizado y popularizado por Erikson (1963).

El trató la identidad desde una perspectiva psicoanalítica, su ambición era dar a esa disciplina una dimensión social, cultural e histórica. El concepto de identidad se define entonces según 4 dimensiones:

- 1) La conciencia de una identidad individual debe ser considerada como un sentimiento positivo presente en todos los aspectos del Yo.
- 2) Estabilidad del caracter personal.
- 3) La síntesis que constituye el Yo es concebida como una forma de integración del Yo "que es algo más que la suma de las identificaciones de la infancia."
- 4) Una solidaridad interna con los ideales y la identidad de un grupo. En otros términos, esta síntesis no se reduce sólo a estos últimos aspectos, comprende otros aspectos que están relacionados con las aptitudes personales y con los papeles sociales. La identidad está ligada al grupo en tanto que hay una mediación sintética entre la esencia individual y la esencia de una cultura común.

Para Berger y Luckman (1965) la noción de identidad es encarada como una representación de naturaleza cognitiva que sería el reflejo en cada conciencia personal de las "identidades tipo" que engendró la sociedad. Estas "identidades tipo" constituirán la "realidad objetiva existente para todo y ésto independientemente de las preferencias personales de los individuos. Ciertamente Berger y Luckman indican bien que esas identidades resultan de una interacción entre el organismo, la conciencia individual y la estructura social y que "reaccionan sobre la estructura social, la mantienen y la modifican y, en su caso la reforman. Sin embargo la identidad no es un concepto estable.

Miller (1963) establece una diferencia entre identidad pública, que reagrupa las características del individuo en lo referente a normas del grupo, y la identidad del Yo, que está constituída por la representación que tiene de sí mismo un individuo dado.

En Mead (1934) se encuentra la idea de que el ello está constituído a la vez por un componente "sociológico" del Yo, que no sería más que una interiorización de los papeles sociales, y de un componente más personal, que es el Yo. El ello no es simplemente una organización, una interiorización de las actitudes sociales. El ello de un individuo se desarrolla a partir de juicios que otro le hace de él en el interior de un contexto social en el cual ese individuo y el otro interactúan.

La noción de identidad social está ligada con los papeles sociales y las posiciones que ocupa un individuo en una sociedad. Esta concepción es muy clara y explícita en Sarbios y Allen (1968) para quienes "la identidad social sería una parte del proceso del ello, representando las cogniciones que surgen de las situaciones de la ecología social".

Para estos autores el establecimiento de un papel debe ser considerado como una variable independiente y particularmente en la identidad social; las 3 dimensiones de la identidad social serían entonces el estatus, el valor y la implicación.

Tajfel y Turner (1978) resumen en las siguientes proposiciones su concepción de la "identidad social":

1) Los individuos tratan de mantener o aumentar su autoestima. Tratan de alcanzar una concepción de autoestima positiva.

2) Los grupos sociales o categorías (y el hecho de pertenecer) están asociados a connotaciones positivas o negativas y así la identidad social puede ser positiva o negativa, según las evaluaciones (que tienden a ser compartidas socialmente, ya sea en el interior, ya sea entre grupos) de esos grupos que contribuyen a la "identidad social del individuo".

3) La evaluación de su propio grupo es determinada en relación a ciertos grupos específicos a través de comparaciones sociales en términos de atributos o de características cargadas de valores. Una diferencia positiva entre grupo de pertenencia y otro grupo, produce un alto prestigio, una diferencia negativa produce un bajo prestigio.

A través de juicios que llevan los grupos a otros grupos se forma la representación entre grupos.

Al hablar de representación hay que mencionar los estereotipos.

Para empezar tenemos el estereotipo elemental que surge cuando los miembros de un grupo tienen características comunes, pero en diferentes grados.

Estas variaciones se reflejan en los juicios emitidos sobre individuos tomados aisladamente. El conjunto de individuos puede ser igualmente objeto de juicio. Se puede uno preguntar cuáles son las relaciones entre los juicios emitidos sobre individuos aislados y los que son sobre el conjunto de esos individuos. La respuesta a este problema surge del estudio de la percepción de estímulos complejos.

Casi todas las investigaciones efectuadas en ese campo muestran que los juicios que tienen que ver con tales estímulos son excesivos en relación a la media de aquellos que tienen que ver con cada uno de los elementos que componen esos estímulos. Esto es lo que se llama la "estereotipía elemental", que resulta de la exageración caracterizando la percepción de estímulos complejos.

En el caso de estereotipos sociales existe un lazo - al menos subjetivo y probable- entre pertenencia a un grupo dado y la posesión de ciertas características, las cuales definen el estereotipo. Es aquí donde intervendrán procesos de categorización.

Algunas condiciones favorecen la aparición de los procesos de categorización. Bruner y Perlmutter (1957) los estudiaron y formularon dos hipótesis :

1) La impresión que se hace de una persona en un primer encuentro es menos influenciada por su pertenencia a una categoría social entre mejor se conozcan diferentes miembros de esa categoría.

2) La pertenencia social que distingue a una persona de otras presentes, influye más en la impresión que uno se haga de ella, en el caso de que se le encuentre sola.

La esterotipía elemental y la que procede a la categorización polarizan los juicios hechos sobre esos grupos.

Otra polarización puede intervenir en los juicios, cuyo origen reside en el hecho que los juicios entre grupos son prácticamente siempre elaborados en el momento de una interacción entre miembros de un mismo grupo.

La estereotipía, la categorización y la polarización colectiva acentúan las diferencias entre grupos y hacen resaltar más las características de un grupo.

Durkheim (1898) fue el primero en utilizar el término de "Representación colectiva" y trató de constituirlo en objeto de estudio autónomo. La Representación colectiva es uno de los medios por los cuales se afirma la primacía social sobre lo individual.

En tanto que modo de conocimiento, la representación social implica primero una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado alrededor de un significado central. Esta reproducción no es el reflejo en el espíritu de una realidad exterior perfectamente acabada, pero un remodelaje, una verdadera "construcción" mental del objeto, concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto. Esto no se debe confundir con el término imagen, ni usarse indistintamente.

Como construcción de lo real, la representación se da por una percepción. Se le ha asignado un papel de "mediadora" entre actividades perceptivas y cognitivas, y elaborándose en un nivel concreto, el producto de representación aparece al individuo como información perceptiva.

La representación, y tal es la hipótesis psicosociológica merece totalmente y de manera autónoma, su carácter social en primer lugar en tanto que contribuye a definir un grupo social en su especificidad, así como es uno de sus atributos esenciales.

La representación no se confunde entonces con una pura superestructura ideológica "atravesando" un sujeto social, imponiéndose a él y, se admite más bien una "reciprocidad de relación" entre un grupo y su representación social.

Además por el hecho mismo que la representación es uno de los instrumentos gracias al cual el individuo o el grupo aprehende su medio, uno de los niveles en donde las estructuras sociales le son accesibles, la representación juega un papel en la formación de las comunicaciones y de las conductas sociales.

Es sin duda por este aspecto sobre todo que la representación social interesa al psicosociólogo. El término representación social designa a la vez un proceso y un contenido. Estos 2 aspectos han sido aprehendidos con la ayuda de material verbal, cuestionarios o entrevistas. En todos los casos es mediada por el lenguaje, lo cual plantea ciertos problemas de metodología y teóricos, por ejemplo, se puede sostener que la aprehensión de un objeto social es inseparable de la formación de un lenguaje que le concierne. ¿Pero todo lenguaje corresponde a una representación ejecutiva?

Estos problemas se agregan al de las condiciones que afectan la formación, y al surgimiento efectivo de una representación social.

Moscovici (1961) señala 3: la dispersión de la información y la distancia entre la efectivamente presente y la que sería necesaria para constituir el fundamento sólido del conocimiento.

Además el grupo o el individuo son focalizados diferentemente sobre ciertos objetos o ciertos problemas, su grado de interés, de implicación varía. También se debe considerar la presión de la inferencia que existe en todo grupo social, las circunstancias y las relaciones sociales que exigen que el individuo o el grupo social sea capaz a cada momento, de actuar, de dar una estimación o de comunicar.

Las definiciones siguen siendo muy generales en cuanto a la representación, pero lo importante es que sea como sea es analizable según 3 dimensiones:

1) La información o conocimiento a propósito de un objeto social, cualidad, cantidad (estereotipos, original).

2) El campo de representación, es decir qué factores dominan.

3) La actitud, es decir la orientación positiva o negativa ante el objeto de la representación.

La representación refleja el lugar del individuo en la estructura social, la manera como éste forma conciencia en ella y responde en una sociedad en movimiento.

Cuando actuamos en lo real, las representaciones de la acción que perseguimos intervienen a la vez como causas y efectos. Ellas son causas en la medida en que desencadenan y guían nuestras acciones, son efecto en la medida en que reflejan las diferentes fases de transformaciones ya realizadas. En la cadena de las causalidades sociales, los juicios que emitimos acerca de los demás, son siempre de alguna manera, prejuicios en relación a un estado siguiente, son siempre juicios concebidos y emitidos al momento de una interacción que no tiene nunca ni fin ni meta.

Además las representaciones se insertan en un sistema de tensiones que las dirigen y modulan de diferentes maneras.

Muchas investigaciones se han efectuado para saber cómo los miembros de diferentes grupos sociales se representan su propio grupo (autoestereotipo) y los otros (heteroestereotipo).

¿Pero cómo son esas representaciones?. No son más que estereotipos y prejuicios o contienen un fondo de verdad, en la medida en que se presentan características realmente compartidas por los grupos descritos.

Las características que los grupos se atribuyen recíprocamente traducen las modalidades de sus relaciones. Sherif (1966-1971) fue el primero en estudiar experimentalmente la evolución de las imágenes intergrupales al momento del cambio de las relaciones entre grupos. Se puede inducir un comportamiento para provocar un cambio de imagen de otro grupo, o un cambio de actitud hacia otro grupo.

Según ciertos estudios de representación de otro grupo, se encontraron aproximadamente 22 características repartidas a priori en 4 categorías:

- a) Rasgos de personalidad generales (inquieto, crédulo).
- b) Rasgos indicativos de atracción social (amable, atractivo).
- c) Rasgos de aptitud (ordenado, eficaz).
- d) Rasgos de motivación (hostil, mezquino, cooperativo).

Por otro lado, algunos autores especulaban que los pueblos no occidentales no percibían como los europeos, no porque no tuvieran el mismo sistema nervioso u órganos sensoriales diferentes, si no porque las "representaciones colectivas" forman parte integrante de sus percepciones, de suerte que forman con ellas unidades indiferenciadas y que por consiguiente no perciben el mundo exterior como los europeos.

Se ha hecho mucha investigación en cuanto a factores culturales que intervienen en la percepción de la realidad, pero no hay respuestas muy claras.

Se plantean las siguientes influencias como las principales que ejercen en el desarrollo perceptual:

Factores de variación genéticos

Infancia: bases fisiológicas innatas.	Experiencia	. Nutrición y enfermedades
		. Modos de socialización.
		. Otros aspectos del medio social (escuela)
		. Ecología (aspectos físicos del medio)

Adulto: maduración del funcionamiento perceptual y cognitivo.	Motivación.
---	-------------

A partir de lo anterior, se espera que el presente estudio permita obtener diferencias culturales con respecto a "representaciones culturales colectivas".

Se puede suponer que si hay diferencias, ya que de todo lo anterior surgen ciertos aspectos como que tanto estudiantes de Francés como estudiantes que no sean de Francés tendrán una actitud determinada ante Francia y los franceses.

También que las actitudes no son estables, se modifican y desarrollan en función de la situaciones.

Asimismo, los fenómenos de categorización y de representación en relación con los franceses como individuos, sus costumbres, como país, etc.

Se piensa pues que grupos culturales diferentes tengan comportamientos diferentes, tal vez un mismo fenómeno se percibe diferente. Un punto muy importante que apoya ésto, es la creación de los estereotipos, que de alguna forma son una representación del sujeto.

CAPITULO III

METODOLOGIA.

I OBJETIVO

Investigar de qué manera se representan los estudiantes mexicanos de francés, las prácticas sociales de los franceses y la cultura francesa.

II TIPO DE INVESTIGACION.

Es una investigación de campo por medio de diferentes técnicas de encuestas para conocer las percepciones de los mexicanos sobre la realidad francesa.

III MUESTRA.

La muestra total de la investigación llevada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, está constituida por 100 sujetos: profesores y estudiantes universitarios. La variable fundamental es la de contacto: haber o no estado en Francia para estudiar o trabajar, más de un mes, pero haber regresado a México hace más de un año.

La muestra estará distribuida de la manera siguiente:

CATEGORIAS	FUERON A FRANCIA No. DE SUJETOS	NO FUERON A FRANCIA No. DE SUJETOS
1.- Profesores de Francés	20	20
2.- Profesores de otras Lenguas y de Ciencias Sociales		20
3.- Estudiantes de Francés (de nivel avanzado para poder comparar con la muestra de París).		20
4.- Estudiantes de otras Lenguas		20
	TOTAL:	+ 80 = 100
	20	

El muestreo será de la siguiente manera: se buscarán profesores con las características deseadas en la UNAM, en las preparatorias nacionales, en la UAM, y en la UIC.

En cuanto a los alumnos se buscarán en la UNAM, en los niveles avanzados del CELE, teniendo cuidado de que no hayan ido a Francia y para los que sean estudiantes de otras lenguas, asegurarse de que no hayan estudiado Francés antes.

Para el presente estudio únicamente se tomarán los 20 estudiantes de Francés y los otros de 20 de otras Lenguas.

IV PROCEDIMIENTO.

PILOTAJE.

Para la muestra del piloteo se buscaron profesores de la UNAM de francés y estudiantes de francés en el CELE que hubieran ido o que no hubieran ido a Francia.

Se decidió que la modalidad "que hayan ido o que no hayan ido a Francia" se conservara únicamente para los profesores, ya que es muy difícil encontrar estudiantes del CELE que hayan ido a Francia. Sin embargo para poder comparar se entrevistarán estudiantes de otras lenguas.

Por otro lado, la muestra definitiva se obtuvo como la del piloteo, es decir que se buscaron profesores y estudiantes en el CELE y se hizo contacto directamente con cada uno para explicarle de qué se trataba y pedirle una cita para entrevistarlos.

El instrumento del pilotaje constó de siete partes que fueron las siguientes:

- 1) Cuestionario de datos personales
- 2) Test de asociación con cinco asociaciones
- 3) Inventario de identidad con trece frases
- 4) Diferencial semántico con siete palabras estímulo con trece adjetivos cada una
- 5) Imagen (preguntas acerca de la imagen que tienen de Francia antes y después de ir)
- 6) Relato de escenas
- 7) Fotos típicas de México y Francia.

Para comenzar, al cuestionario de datos personales no se le hicieron prácticamente modificaciones.

Se decidió separar claramente cada prueba y se hizo un nuevo formato más sencillo de manejar.

El test de asociación se dejó únicamente con dos palabras estímulo para que el sujeto hiciera dos asociaciones con cada una.

Se pensó que tanto en el test de asociación como en el inventario de identidad se pediría dar un valor positivo o negativo a lo que dijera el sujeto ya que con la opción de "neutro" hay una tendencia a decirlo para no comprometerse. Posteriormente se pediría una explicación de lo se que hubiera dicho en la asociación o en la frase incompleta.

Del inventario de identidad se quitaron todas las frases incompletas en forma negativa porque resultaron muy problemáticas y otras frases que resultaron repetitivas, reduciéndolo a ocho frases incompletas.

En cuanto al diferencial semántico, en la mayoría de los casos contestaron con una cruz en medio para no comprometerse. Además de algún modo se están limitando e induciendo las respuestas, por lo cual no dió ningún resultado interesante y se decidió eliminarlo.

Por otro lado, en lo que se refiere a la parte llamada imagen, en donde se preguntó a los sujetos que habían ido a Francia, cuál era la imagen de Francia que tenían antes de ir y después, se decidió suprimirla pues se vió que resultaba mejor el relato de escenas y las fotos típicas, ya que éstas permitieron ver realmente diferencias interesantes entre los sujetos que han ido y los que no han ido. Además se pensó pedir a los sujetos al final de las partes de relato de escenas y de las fotos típicas que compararan con México, es decir, que dijeran cómo hubiera sido la escena que mencionaron o que ven aquí en México, ¿en que hubiera sido diferente?, ¿si no hubiera sido posible?, ¿por qué?, etc.

En las fotos típicas francesas se quitaron algunas por ser muy obvias y estereotipadas como la Tour Eiffel, ya que no dieron mucho material. Por otro lado las fotos de México no fueron útiles, por lo que se eliminaron.

Tanto el relato de escenas como las fotos típicas son partes muy importantes porque permiten que el sujeto se proyecte fácilmente, lo cual dió un material muy rico.

Para terminar, al ver los resultados con el material visual, se pensó agregar otro tipo de material visual que fuera algo típico de cierto modo y se optó por usar las cuatro primeras planas de cuatro periódicos franceses con tendencias políticas muy diferentes.

INSTRUMENTO DEFINITIVO Y SU APLICACION.

Como la idea principal es obtener asociaciones de ideas, opiniones, relatos de experiencias vividas y juicios sociales, así como la comparación de las representaciones de la realidad de la comunidad propia, se concibió el instrumento que a continuación se explicará.

Este instrumento (ver anexo 1) consta de 5 partes:

- Un cuestionario de datos personales.
- Un test de asociación.
- Un inventario de identidad que comprende asociaciones, valores positivos y negativos y, una parte de explicaciones.
- Un relato de escenas.
- Un material visual: 4 primeras planas de periódicos franceses y 4 postales francesas.

Además se va a necesitar:

- Cassettes
- Una grabadora

Las entrevistas deberán ser individuales con cada sujeto y podrán llevarse a cabo en cualquier lugar donde haya silencio y se pueda grabar.

Pasos a seguir para cada entrevista:

1.- Se le explicará al sujeto que se trata de una encuesta intercultural México-Francia que permitirá estudiar diversos aspectos relacionados con ambos países.

El estudio pretende proporcionar datos importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Además se le dirá que es completamente anónimo.

M - 0064210

2.- Se entregará el cuestionario de datos personales para que el sujeto lo llene. Con este cuestionario nada más se busca información del tipo de: edad, sexo, carrera, tiempo de estudio de Francés, contacto que se tiene con Francia, los franceses y/o la cultura francesa, etc.

3.- A partir del test de asociación, toda la entrevista se grabará con el fin de no perder información.

4.- En el test de asociación se le debe de explicar al sujeto que esta parte consiste en que diga las 2 primeras palabras que le vengan a la mente cuando se le dice algo. Darle un ejemplo: "Si le digo China, ¿cuáles son las dos primeras palabras que se le ocurren?".

Se anotan las 4 primeras asociaciones en la hoja 1 de respuestas (ver anexo 1) dadas para los estímulos "Francia" y "Lengua Francesa".

Posteriormente se retoma cada asociación y se pregunta al sujeto si para él eso es algo positivo o negativo, es una cualidad o un defecto y, se marca el valor que el sujeto asigne en la columna de valor de la hoja 1 (ver anexo 1).

Por último, se pide al sujeto que explique el por qué de cada una de sus asociaciones y se transcribe después de la entrevista.

4.- El Inventario de Identidad consta de 8 frases incompletas en relación con los mexicanos y los franceses (ver anexo 1 Hoja 2 a 5).

Se le pedirá al sujeto que debe completar cada frase con las 2 primeras palabras que le vengan a la mente. Darle un ejemplo: "Los ingleses son..."

Se le dicen al sujeto las 8 frases seguidas para que las complete y se anotarán las asociaciones en la hoja de respuestas. Solamente hay que tener cuidado con las frases (5), (6), (7) y (8) (ver anexo 1), ya que varían según si se trata de hombres o de mujeres.

Igual que para el test de Asociación se pregunta al sujeto para cada asociación si se trata de una cualidad o de un defecto para anotar el valor en la columna correspondiente.

Por último, de igual modo que en el test de Asociación se le pide que explique, que justifique por qué dijo cada asociación.

6.- El relato de escenas consta de 2 relatos cada uno con 3 etapas.

a) La primera etapa es obtener un relato sobre algún hecho que al sujeto le haya llamado la atención - positiva o negativamente- y donde, de ser posible, el encuestado haya participado como actor.

Se le pedirá que cuente una escena que le haya ocurrido con franceses aquí en México y que le haya impresionado particularmente. Si el sujeto no puede, entonces se le dice que puede ser algo que haya visto en una película, leído, etc., pero que esté relacionado con Francia o los franceses y que le haya impresionado.

Se tratará de que sea un relato neutro, lo más objetivo posible.

b) En la segunda etapa se tratará de que el sujeto emita juicios y evalúe su relato, dando sus opiniones, sentimientos e impresiones.

Para ésto se le harán preguntas del tipo: ¿Qué pensó usted de eso?. ¿Cómo se sintió?, ¿Le pareció bien?, etc.

c) En la tercera etapa se comparará la escena vivida o vista con hechos vividos o vistos en México. Se preguntará que aquí en México cómo habría ocurrido si hubiera sido lo mismo y por qué.

7.- Para la última parte se ocuparán las 4 primeras planas de los periódicos franceses "Le Monde", "Le Figaro", "L'Humanité" y "Libération" y 4 postales que muestran diferentes escenas de la ciudad de París.

La postal No. 1 es un pintor en una calle antigua del centro de París, la No. 2 es un mercado de flores, la No. 3 es un pordiosero en primer plano con toda la arquitectura y coches de una ciudad moderna en segundo plano y la No. 4 es una joven pareja besándose, sentados en un café al aire libre, con un perro abajo de la mesa.

Primero se le presentan al sujeto las 4 planas de periódicos y se le pide que seleccione aquel o aquellos que le parezcan más típicamente franceses.

Después que explique por qué y por último, que diga en qué es o son diferentes las primeras planas de los periódicos mexicanos.

Para las tarjetas postales se procederá de la misma manera, es decir, una selección, una explicación y una comparación con México (si la escena que seleccionó como típica es posible en México, por qué y en qué sería diferente).

TIPO DE ANALISIS.

Se hará el análisis exhaustivo de los 20 estudiantes de Francés y de los otros 20 estudiantes de otras lenguas será un análisis mucho más breve, únicamente para fines de comparación de ciertos puntos.

En primer lugar, para el cuestionario de datos se harán básicamente cuadros con porcentajes.

En segundo lugar, para el test de Asociación y el Inventario de Identidad, se utilizará el formato que aparece en el anexo 2. Se vaciarán las asociaciones tal cuales, y el valor con el número correspondiente, es decir 0, no hubo respuesta, 1 positivo, 2 negativo y 3 ambivalente.

Si el sujeto da una explicación, se vaciará únicamente la parte pertinente de la explicación, reduciéndola a lo esencial. Puede ser que el sujeto dé ejemplos para ilustrar su explicación o en lugar de ésta, de la misma manera se reducirá a lo esencial. También quizás el sujeto haga una evocación que diga en qué le hace pensar o qué le recuerda, así mismo, se vaciará lo más simple posible.

En tercer lugar siguiendo todavía con el test de Asociación y el Inventario de Identidad, se hará un breve análisis del discurso de las explicaciones, tratando de determinar la posición del sujeto con relación a su discurso. Para eso se explicarán las categorías a continuación mencionadas y se utilizará el formato de vaciado anexo 2, hojas 2, 5 y 8. En total serán 15 categorías:

- 1.- Especificación: ésto es cuando el sujeto enfatiza algo, por ejemplo: "todos son lindos, pero sobre todo". "en general no son agradables, en particular"
- 2.- Universalización, cuando se hacen generalizaciones del tipo: "todos los hombre son iguales".
- 3.- Rechazo a la pertenencia de grupo, cuando de alguna manera explícita o implícita aparezca: "Ellos son así, pero yo no".
- 4.- Rechazo a comprometerse, cuando no quiera responder o haga lo posible por responder brevemente y de manera neutra, sin dar juicios, etc.

- 5.- Justificación y/o confirmación del discurso, cuando el sujeto trata de convencer o de estar de acuerdo con el entrevistador o de buscar su aprobación por medio de ciertas marcas en el discurso como ¿no?, ¿verdad?, ¿si?, ¿no cree usted?, etc.
- 6.- Distancia, estereotipo, cuando el sujeto da estereotipos sin pensar y/o no se compromete diciendo: "eso se dice", o manifiesta cierta prudencia: "yo no afirmo nada.....".
- 7.- Falta de conocimiento, cuando el sujeto mencione explícitamente no tener el conocimiento suficiente sobre algo.
- 8.- Compromiso afectivo positivo, cuando de manera explícita dice algo como: "me gusta", "me parece bien", etc.
- 9.- Compromiso afectivo negativo, igual que en la categoría anterior, pero ahora con juicios como: "no me gusta nada", "es horrible", etc.
- 10.- Atenuación del juicio, cuando el sujeto modaliza mucho su discurso para expresar su opinión, por ejemplo: "bueno, en realidad no se, tal vez no son tan cochinos ..."
- 11.- Repetición, cuando el sujeto repite sus explicaciones.
- 12.- Ambivalencia, cuando en su discurso el sujeto asume 2 posiciones, 2 sentimientos.
- 13.- No explicación.
- 14.- Legitimación del discurso, cuando el sujeto hace aclaraciones del tipo "Yo lo he visto", "me lo contó X persona", etc.
- 15.- Toma de posición explícita marcada por "yo creo", "yo pienso", etc.

Continuando con las escenas, se vaciará el contenido de éstas en las hojas 9 a 12 del anexo 2, tratando de sacar las ideas pertinentes para que todo tipo de transcripciones como en el resumen y en la comparación, sean expuestas de manera concisa, clara y reducida.

Para la última parte que son las preguntas con apoyo visual, se vaciarán los datos en la página 13 del anexo 2. Se anotará cuál o cuáles fueron los apoyos visuales considerados más típicamente franceses y se transcribirán brevemente las explicaciones y las diferencias con respecto a periódicos e imágenes mexicanas.

Por último, se hará en base a todo lo anterior, una recapitulación de las principales ideas que surjan en las diferentes partes del instrumento para dar una visión general de cómo se representan los estudiantes de Francés a los franceses, Francia y su cultura.

RESULTADOS.

Para poder comprender más fácilmente los resultados, se hará un breve perfil de la muestra obtenida.

El 100% fueron estudiantes de Francés.

De los 20 sujetos, 11 fueron mujeres y 9 hombres.

Las edades aparecen en el cuadro No. 1.

CUADRO NO. 1

E D A D MUJERES	E D A D HOMBRES
18	24
20	37
21	19
24	26
28	34
25	21
28	25
22	26
22	29
21	
21	

Las mujeres son, en promedio, más jóvenes que los hombres.

La edad de las mujeres está en un intervalo de 18 a 28 años y la edad de los hombres en uno de 19 a 37 años.

El 95% de los sujetos tienen una escolaridad profesional y el 5% tiene una maestría.

Sus áreas de estudio se muestran aquí abajo:

CUADRO No. 2

AREA	% DE SUJETOS
HUMANIDADES O CIENCIAS SOCIALES	65
CIENCIAS EXACTAS	30
ARTES PLASTICAS	5

Ningún sujeto ha estado en Francia.

CUADRO No. 3

CONTACTO CON FRANCIA O LOS FRANCESES EN MEXICO	NINGUN CONTACTO	% DE SUJETOS QUE HAN TENIDO		AMPLIO CONTACTO
		MINIMO CONTACTO	MEDIANO CONTACTO	
EVENTOS CULTURALES		40	55	9
PUBLICACIONES		50	40	10
CURSOS DE FRANCES			40	55
TURISTAS	30	55	15	
AMISTADES MEXICANAS	20	25	25	25
AMISTADES FRANCESAS	40	40	4	
PARIENTES FRANCESES	95			
RELACIONES DE TRABAJO	70	20		
RELACIONES DE ESTUDIO	30	30	10	10
RELACIONES DE TRABAJO	90	90		

Se puede ver que el contacto con Francia o los franceses, con eventos culturales en general es mediano, con las publicaciones mínimo, con los cursos de Francés amplio, con los turistas mínimo, con amistades mexicanas mediano, con amistades francesas mínimo, con las relaciones de trabajo prácticamente no tienen, con relaciones de estudio mínimo y con relaciones sentimentales en general no tienen.

CUADRO No. 4

% SUJETOS QUE HAN TENIDO DICHOS CONTACTOS EN OTRO PAIS (HAITI, CANADA, ETC.)	% SUJETOS QUE HAN TENIDO DICHOS CONTACTOS EN MEXICO
25	75

La mayoría han tenido esos contactos en México.

CUADRO No. 5

% DE SUJETOS	TIEMPO DE ESTUDIO DEL FRANCES EN AÑOS	DOMINIO DE LA LENGUA (HABLAR, ENTENDER, ESCRIBIR, LEER).
30	3	BUENO
25	2	REGULAR
10	1	REGULAR
10	5	BUENO
10	2.5	REGULAR
5	7	REGULAR
5	4	REGULAR
5	3.5	BUENO

CUADRO No. 6

% SUJETOS	INSTITUCION DONDE HAN ESTUDIADO FRANCES
30	UNAM - ALIANZA
40	UNAM
15	UNAM - IFAL
5	ALIANZA FRANCESA
10	ALIANZA FRANCESA Y OTROS

CUADRO No. 7

% SUJETOS	INSTITUCION QUE HA PERMITIDO MAYOR CONTACTO CON FRANCIA, FRANCESES, CULTURA FRANCESA
50	UNAM
15	IFAL
15	ALIANZA FRANCESA
5	OTROS

En general, la mayoría estudia en la UNAM y es ésta la que les permite mayor contacto con Francia, los franceses y la cultura francesa.

CUADRO No. 8

PRINCIPALES CAUSAS POR LAS QUE ESTUDIAN FRANCES	% DE SUJETOS
PORQUE LE GUSTA EL IDIOMA	25
PORQUE LE GUSTA Y LE INTERESA LA CULTURA FRANCESA	40
POR INTERES CULTURAL, INTERES EN LA INFORMACION CIENTIFICA, Y GUSTO POR EL IDIOMA.	30

En relación con el test de Asociación se obtuvo lo siguiente, en donde 1 es un valor positivo, 2 un valor negativo, 3 ambivalente y 0 no contestó.

CUADRO No. 9

GRUPO: FEMENINO

ESTIMULO	VALOR	ESTIMULO	VALOR
FRANCIA		LENGUA FRANCESA	
TOUR EIFFEL	1	GRAMATICA	1
ARCO DEL TRIUNFO	1	EXPRESION ORAL	1
TORRE EIFFEL	1	FRANCIA	1
VINOS	1	FRANCESES	2
TORRE EIFFEL	1	IDIOMA	1
PINTURA	1	POESIA	1
PASTELES	1	LITERATURA	1
TORRE	1	LIBROS	1
FRANCESES	1	CANCIONES	1
TORRE EIFFEL	1	UN POCO FACIL	1
TORRE EIFFEL	1	DULCE	1
PARIS	1	CARACTERISTICAS COTIDIANAS	1
PARIS	1	DE LOS FRANCESES	1
ARTE	1	ESTAR EN FRANCIA	1
BELGICA	1	CULTURA	1
CANADA	1	CINE	1
GALLO	1	INGLES	1
TORRE EIFFEL	1	ITALIANO	1
PARIS	1	CHRISTINE	2
CASTILLO	1	CELE	1
LITERATURA	1	DIFICIL	2
ROPA	2	FONETICA	2
		BONITO	1
		SONIDO	1

CUADRO No. 10.

GRUPO : FEMENINO

	FRANCIA	LENGUA FRANCESA
% SUJETOS QUE DIERON VALOR POSITIVO	95	82
% SUJETOS QUE DIERON VALOR NEGATIVO.	5	18

CUADRO No. 11

GRUPO : MASCULINO

ESTIMULO FRANCIA	VALOR	ESTIMULO LENGUA FRANCESA	VALOR
ITALIA	1	LENGUA ESPANOLA	1
SUIZA	1	LENGUA INGLESA	1
FRANCES	1	VICTOR HUGO	1
CANADA	1	INGLES	1
POESIA	1	LIBROS	1
MUJERES	1	CONGRESOS	1
PARIS	1	RACINE	0
TORRE EIFFEL	1	MOLIERE	0
QUESO	1	BONITA	1
PAN	1	PARA COMUNICARSE	1
CIENCIA Y TECNOLOGIA	1	COMUNICACION	1
VINO	1	INTERCAMBIO	1
LITERATURA	1	AMPLIA	1
ARTE	1	BONITA	1
EIFFEL	1	BELLEZA	1
CAMPOS ELISEOS	1	FACILIDAD	1
PARIS	1	CANCIONES	1
BESANCON	1	FRANCIA	1

CUADRO No. 12

GRUPO : MASCULINO

	FRANCIA	LENGUA FRANCESA
% SUJETOS QUE DIERON VALOR POSITIVO	100	89
% SUJETOS QUE DIERON VALOR NEGATIVO.	0	11

CUADRO No. 13

GRUPO: MASCULINO Y FEMENINO

Comparación de estudiantes de Francés (Sujetos 1) con estudiantes de otras Lenguas (Sujetos 2).

	FRANCIA	LENGUA FRANCESA
% SUJETOS 1 QUE DIERON VALOR POSITIVO	97.5	85
% SUJETOS 2 QUE DIERON VALOR POSITIVO	100	94
% SUJETOS 1 QUE DIERON VALOR NEGATIVO	2.5	15
% SUJETOS 2 QUE DIERON VALOR NEGATIVO.	0	6

CUADRO No. 14

GRUPO: ESTUDIANTES DE
OTRAS LENGUAS

TEST DE ASOCIACION

	FRANCIA	VALOR	LENGUA FRANCESA	VALOR
GRUPO FEMENINO	GRANDE	1	PLAYAS	1
	MEDIEVAL	1	PERFUMES	1
	PARIS	1	HABLA FRANCESA	1
	TORRE EIFFEL	1	VIDA COTIDIANA	1
	PERFUMES	1	ENTENDER	1
	VIAJES	1	HABLARLA	1
	MUSICA	1	ACENTOS	2
	EDITH PIAF	1	PRONUNCIACION	2
	CULTURA	1	ROMANTICO	1
	ELEGANCIA	1	INTERESANTE	1
	FRESCURA	1	QUE SE REFIERE AL PAIS	1
GRUPO MASCULINO	PARIS	1	OH LA, LA!	1
	MITTERAND	1	BRIGITTE BARDOT	1
	SENA	1	MERCI	1
	NOTRE DAME	1	IDIOMA	1
	TORRE EIFFEL	1	FRANCIA	1
	PARIS	1	ESPAÑOL	1
	ESPAÑA	1	ITALIANO	1
	INGLATERRA	1	MUJERES	1
	COMIDA FRANCESA	1		
NOVELAS	1			

Todos los cuadros que siguen están en relación con el Inventario de identidad. Hay un cuadro para cada frase incompleta, y los valores son los mismos que los anteriores.

Para todas las frases incompletas ver el instrumento en anexo 1.

CUADRO No. 15

GRUPO : FEMENINO

FRASE: "NOSOTROS LOS MEXICANOS SOMOS"	VALOR	FRASE: "NOSOTROS LOS MEXICANOS CREEMOS QUE SOMOS"	VALOR
ALEGRES	1	MENOS	2
APATICOS	2	AUTOSUFICIENTES	2
INCONSTANTES	2	TRABAJADORES	1
CALIDOS	1	RELAJIENTOS	1
AMABLES	1	AMABLES	1
VALEMADRISTAS	2	PROGRESISTAS	1
IMPROVISADOS	2	MUY CHINGONES	2
PICARONES	1	CREEMOS MAS EN LO EXTRANJERO	2
INGENIOSOS	1		
HOSPITALARIOS	1	VALIENTES	1
SUBDESARROLLADOS	2	AMANTES DE LA MUERTE	1
TRABAJADORES	1	FLOJOS	2
PACHANGUEROS	1	TERCERMUNDISTAS	2
RELAJIENTOS	2	DUENOS DE MUCHAS COSAS	2
IMPUNTUALES	2	PODEMOS OBTENER MUCHAS COSAS	1
CURIOSOS	2		
AMABLES	2	HONESTOS	1
ALEGRES	2	SINCEROS	2
AMABLES	1	LO MEJOR	
UNICOS	2	QUE ESTAMOS PROGRESANDO	1
		AMABLES	1
		HOSPITALARIOS	1
		AMIGABLES	1
		ALEGRES	3

CUADRO No. 16

GRUPO : FEMENINO

FRASE: "LOS FRANCESES SON"	VALOR	FRASE: "LOS FRANCESES CREEN"	VALOR
POCO AMIGABLES	2	MEJORES	2
PRESUMIDOS	2	AVANZADOS	2
QUEJUMBROSOS	2	LO MAXIMO	2
PEDANTES	2	INTELIGENTES	1
AMABLES	1	INTERESANTES	1
CULTOS	1	CULTOS	1
FRIOS	3	LO MAXIMO	2
GROSEROS	2	LOS GRANDES AMANTES	3
MUY ABIERTOS	1	QUE LO SABEN TODO	1
MUY FRANCOS	1	MUY INTELIGENTES	1
UN PUEBLO	1	EL PAIS No. 1	2
TIENEN BUENA COMIDA	1	MUY IMPORTANTES	2
LIBERALES	2	INDISPENSABLES	2
DESPREOCUPADOS	2	LO MEJOR	2
COCHINOS	2	MUY ESTIRADOS	2
ORGULLOSOS	2	LA MEJOR CULTURA	2
GROSEROS	2	UN EJEMPLO A SEGUIR	2
CERRADOS	2	LO MEJOR	2
VANIDOSOS	2	LOS MAS CULTOS	2
ELITISTAS	2		
RACISTAS	2		

CUADRO No. 17

GRUPO: FEMENINO

FRASE: "NOSOTRAS LAS MEXICANAS SOMOS"	VALOR	FRASE: "ELLAS LAS FRANCESAS SON"	VALOR
POCO SINCERAS	2	ATRACTIVAS	1
DESINFORMADAS	2	ANTIPATICAS	2
VANIDOSAS	2	LIBERALES	2
CONVENCIONALES	1	DESCUIDADAS	2
CONFORMISTAS	2	INDIFERENTES	2
ABNEGADAS	2	LIBERALES	1
LUCHONAS	1	LIBRES	2
SUFRIDAS	2	ALEJADAS DEL HOGAR	2
LUCHONAS	1	EN CAMBIO	1
EN CAMBIO	1	EN LUCHA	1
SUMISAS	2	LIBERALES	1
JODIDAS	2	FEMINISMO NO MUY	
LUCHONAS	1	REIVINDICATIVO	1
TENEMOS FE	1	PELIRROJAS	0
TRABAJADORAS	1	BONITAS	0
INICIATIVA	1	INDEPENDIENTES	1
SUFRIDAS	1	PROGRESISTAS	1
MATERNALISTAS	2	LIBERALES	1
ESPECIALES	1	DISCIPLINADAS	2
POCO AMBICIOSAS	2	ORGULLOSAS	1
TONTAS	2	FEMINISTAS	1
SENTIMENTALES	2	LIBERALES	2
		NO ROMANTICAS	2

CUADRO No. 18

GRUPO: FEMENINO

FRASE: "ELLOS LOS HOMBRES MEXICANOS SON"	VALOR	FRASE: "ELLOS LOS HOMBRES FRANCESES SON"	VALOR
AGRADABLES	1	GUAPOS	1
ESFORZADOS	1	ATRATIVOS	1
MACHISTAS	2	DECIDIOSOS	2
VANIDOSOS	2	LIBERALES	2
MACHISTAS	2	MUY GUAPOS	1
IMPOSITIVOS	2	SERIOS	1
MACHOS	2	APROVECHADOS	2
IRRESPONSABLES	2	LES GUSTA SER LIBRES	2
INDIVIDUALISTAS	2	PLURALES	1
INDECISOS	2	CONSERVADORES	2
MACHOS	2	SERIOS	1
MACHINES	2	SENCILLOS	1
COSIFICADOS	2	INTERESANTES	0
MACHOS	2	ATRATIVOS	0
INFANTILES	2	TRABAJADORES	1
ACTIVOS	1	INICIATIVA	1
TRABAJADORES	1	PRACTICOS	2
MACHISTAS	1	RESERVADOS	1
TOMADORES	1	ORGULLOSOS	1
MACHISTAS	2	FRIOS	2
UNICOS	1	DESAGRADABLES	2
MALINCHISTAS	2	AGRADABLES	1
CELOSOS	2		

CUADRO No. 19

GRUPO: MASCULINO

FRASE: "NOSOTROS LOS MEXICANOS SOMOS"	VALOR	FRASE: "NOSOTROS LO MEXICANOS CREEMOS QUE SOMOS"	VALOR
AMIGABLES	1	LOS MEJORES	2
HOSPITALARIOS	1	CONOCIDOS	1
ALEGRES	1	MACHOS	2
FIESTEROS	2	UNICOS	2
CALIDOS	1	HOSPITALARIOS	1
TRABAJADORES	1	MALINCHISTAS	2
MUY BUENOS	1	INGENIOSOS	2
INGENIOSOS	1	NOS GUSTA LA BUENA VIDA	1
APATICOS	2	MAS DE LO QUE SOMOS	2
NO SE NOS DIFICULTAN		TAMPOCO TAN NEGLIGENTES	1
LAS COSAS	1	NEGLIGENTES	2
IRRESPONSABLES	2	INGENIOSOS	1
SIMPATICOS	1	SIMPATICOS	1
DICHARACHEROS	1	DICHARACHEROS	1
PASIVOS	2	HOSPITALARIOS	1
DESORGANIZADOS	2	COMUNICATIVOS	1
PASIVOS	2	UNIDOS	1
INGENIOSOS	1	ATENTOS	1

CUADRO No. 20

GRUPO: MASCULINO

FRASE: "LOS FRANCESES SON"	VALOR	FRASE: "LOS FRANCESES CREEN SER"	VALOR
RACISTAS	2	MEJOR RAZA	2
COCHINOS	2	MEJORES	2
TOLERANTES	1	MAS IMPORTANTES DE LO QUE SON	2
PEDANTES	2	CULTOS	1
INTERESANTES	1	OMBLIGO DEL MUNDO	2
TENACES	1	INTELECTUALES	1
APLICAN INTELIGENCIA	1	BUENOS	1
SOBERBIOS	2	INTELIGENTES	1
CULTOS	1	MEJORES QUE NADIE	2
ALTANEROS	2	NO SON MUCHO PEOR	1
IRONICOS	1	UNICOS	1
SANGRONES	2	SENSIBLES	1
CERRADOS	2	PERSONAS EXCELENTES	1
POLITICAMENTE ORGANIZADOS	1	SUPER INTELIGENTES	1
AGRESIVOS	2	RACIALMENTE SUPERIORES	2
FRIOS	2	CULTOS	1
CULTOS	1	ESPECIALES	2
		EXCLUSIVOS	2

CUADRO No. 21

GRUPO: MASCULINO

FRASE: "NOSOTROS LOS HOMBRES MEXICANOS SOMOS"	VALOR	FRASE: "ELLOS LOS HOMBRES FRANCESES SON"	VALOR
SENTIMENTALES	1	INTELIGENTES	1
EMPRENEDORES	1	RACISTAS	2
NORMALES	1	ORGANIZADOS	1
TRABAJADORES	1	LIBERALES	1
COMO CUALQUIER OTRO	1	DESPOTAS	2
ATENTOS	1	ENGREIDOS	2
ACOMPLEJADOS	2	ROMANTICOS	1
CREATIVOS	1	SEGUROS DE SI	1
MACHOS	2	MACHOS	2
SENTIMENTALES	1	EGOISTAS	2
MACHOS	2	VOLUNTARIOSOS	1
NOBLES	1	ASTUTOS	1
MACHOS	2	MACHISTAS	2
BUENOS BEBEDORES	1	INTERESANTES	1
INQUIETOS	1	CULTOS	1
FESTIVOS	3	REBUSCADORES	1
MACHOS	2	DEDICADOS	1
TRABAJADORES	1		

CUADRO No. 22

GRUPO : MASCULINO

FRASE: "ELLAS LAS MUJERES MEXICANAS"	VALOR	FRASE: "ELLAS LAS MUJERES FRANCESAS"	VALOR
ABNEGADAS	2	RACISTAS	2
DEDICADAS AL HOGAR	1	LIBERALES	1
AMIGABLES	1	GUAPAS	1
ABNEGADAS	2	ORGANIZADAS	1
CHULAS	1	COMO CUALQUIER OTRA	1
CONSIDERADAS	1	GUAPAS	1
PASIVAS	2	LIBERALES	1
INTUITIVAS	1	RACIONALISTAS	2
CAPACES	1	CAPACES	1
DUDAN DE ELLAS	2	NO HAN TOMADO INICIATIVA	
ABNEGADAS	3	QUE LES CORRESPONDE	2
CON VOLUNTAD	1	LIBERALES	1
BELLAS	1	ABIERTAS	1
SUMISAS	3	LUCHONAS	1
ATRACTIVAS	1	INTELECTUALES	1
COMPLICADAS	1	INTERESANTES	1
DEDICADAS	1	GUAPAS	1
BONITAS	1	BONITAS	1
		AGRADABLES	1

A continuación se darán las listas obtenidas de los estudiantes de otras Lenguas, que nunca han estudiado Francés, pero sólo se mencionarán aquellas frases en relación con los franceses, pues nos interesa la comparación únicamente en ese aspecto. Esto es porque los resultados de las frases en relación con los mexicanos fueron muy semejantes a los de los estudiantes de Francés, por lo que no son de interés.

CUADRO No. 23

	FRASE "LOS FRANCESES SON"	VALOR	FRASE: "LOS FRANCESES CREEN QUE SON"	VALOR
GRUPO FEMENINO	SIMPATICOS	1	MUY SUFICIENTES	2
	PRACTICOS	1	UNA RAZA SUPERIOR	2
	CULTOS	1	SUPERIORES	2
	ALTOS	1	CULTOS	1
	GUAPOS	2	SUPER AMANTES	2
	CALIDOS	2	ATRACTIVOS	2
	PRESUMIDOS	2	CULTOS	1
	CHAUVINISTAS	2	SIMPATICOS	1
	SUBESTIMAN	2	SUPERIORES	2
	INTERESANTES	1	CULTOS	2
	ROMANTICOS	1	QUE CRECE RAPIDO	
	COMPENSIVOS	1	ECONOMICAMENTE MAS ROMANTICOS	1 1
GRUPO MASCULINO	CIENTIFICO	1	EL OMBLIGO DEL	2
	SEXISTAS	2	MUNDO	
	BUENOS FUTBOLISTAS	1	UNICOS	2
	EUROPEOS	1	INTELIGENTES	1
	INTELECTUALES	1	GOURMETS	1
	ARTISTAS	1	MUNDIALES	2
	DESPOTAS	2	SUPERIORES	2
	ENVIDIOSOS	2	SUBDESARROLLADOS	2
			LO MEJOR	1
			QUE LO MERECE TODO	1
		INCAPACES	2	

CUADRO No. 24.

FRASES (7a y 7b) (Ver anexo 1)		VALOR	FRASES (8a y 8b) (Ver anexo 1)	VALOR
GRUPO FEMENINO	ANTIPATICAS	2	PRACTICOS	1
	FEMENINAS	1	LIBERALES	1
	PREPARADAS	2	NO TAN MACHOS	2
	CULTAS	2	PREPARADOS	1
	ELEGANTES	1	MUNDANOS	1
	ATRATIVAS	1	DESINHIBIDOS	1
	EXPLOTADAS	2	MACHOS	2
	ABIERTAS	1	COMUNES	1
	CON STATUS SOCIAL	1	INDEPENDIENTES	1
	LIBERALES	1	LIBRES	1
	BONITAS	1	INTELIGENTES	1
			TRABAJADORES	1
GRUPO MASCULINO	ANTIPATICAS	2	DIFERENTES	1
	EXTRANAS	1	CALCULADORES	2
	ALEJADAS	1	ANTIPATICOS	2
	INTELECTUALES	1	PREPOTENTES	2
	POLITICAS	1	EXTRANJEROS	1
	ABIERTAS	1	CHAUVINISTAS	2
	BONITAS	1	ROMANTICOS	1
	FRIAS	1	AUDACES	1
			MACHOS	1
			PEDANTES	1

En relación con el inventario de identidad, en el siguiente cuadro se hizo una recapitulación del porcentaje de cualidades y defectos, dados en relación con los mexicanos y los franceses (cuadro No. 24).

En el cuadro No. 25 se muestra la comparación de los estudiantes de Francés con los de otras Lenguas. Los primeros son los sujetos 1 que comprenden al grupo femenino y al grupo masculino; los segundos son los sujetos 2.

Como se dijo anteriormente, la comparación de interés es únicamente en relación con los franceses.

CUADRO No. 25

GRUPO: SUJETOS 1

FRASE (VER ANEXO 1)	% GRUPO FEM. CUALIDADES	% GRUPO FEM. DEFECTOS	% GRUPO MASC. CUALIDADES	% GRUPO MASC. DEFECTOS
(1)	45	55	67	33
(2)	60	36	61	39
(3)	28	67	50	50
(4)	26	68	55	45
(5-a)	NA	NA	67	28
(5-b)	45	48		
(6-a)			67	22
(6-b)	30	70	NA	NA
(7-a)	NA	NA	65	35
(7-b)	50	41	NA	NA
(8-a)	NA	NA	83	17
(8-b)	55	36	NA	NA
NA = NO APLICA				

Al observar los resultados del grupo masculino, se ve que los hombres (ver del cuadro No. 19 al No. 22 y cuadro No. 25), al hablar de mexicanos y franceses, en general dan más cualidades y menos defectos de los mexicanos que de los franceses, es decir que los mexicanos aparecen mejor como grupo ante los franceses, al igual que en el caso del grupo femenino.

Sin embargo, al hablar de lo que los mexicanos y los franceses creen que son (frases 2 y 4, ver anexo 1), aparecen ambos grupos aproximadamente al mismo nivel y con más cualidades que defectos, aunque el punto de vista general es ligeramente más positivo para los mexicanos (ver cuadro No. 25). Al hablar de los hombres mexicanos y los hombres franceses, están exactamente al mismo nivel ambos grupos, en cuanto a cualidades y ligeramente menos defectos para los hombres franceses que para los mexicanos, pero hay notablemente más cualidades que defectos para ambos (ver cuadro No. 25).

No es lo mismo al hablar de las mujeres mexicanas que de las francesas, en donde aparecen más cualidades hacia las francesas que hacia las mexicanas y el doble de defectos hacia las mexicanas que hacia las francesas (ver cuadro No. 25).

De cualquier modo se observa fácilmente que tanto mujeres como hombres, cuando se trata de hablar de grupos, hacen quedar mejor a su propio grupo ante el que no pertenecen (cuadro No. 25).

Cuando se trata de las mujeres mexicanas y las francesas, de alguna manera hay una preferencia por las segundas, tanto en el caso de las mujeres como de los hombres.

Al hablar de los hombres mexicanos y los hombres franceses, hay una preferencia clara, sobre todo por parte de las mujeres hacia los hombres franceses (cuadro No. 25).

Si se compara el test de Asociación con el inventario de Identidad, aparece que los estereotipos se dieron en particular en el test de Asociación. No se puede negar que hay estereotipos en el inventario de Identidad, pero en la mayoría de los casos sus explicaciones son pensadas, razonadas y contienen cierto fondo de verdad.

A continuación se dará un breve relato, a propósito de las palabras que fueron más frecuentes y las principales explicaciones del inventario de identidad.

CUADRO No. 26

FRASE (VER ANEXO 1)	% GRUPO SUJETOS 1 CUALIDADES	% GRUPO SUJETOS 1 DEFECTOS	% GRUPO SUJETOS 2 CUALIDADES	% GRUPO SUJETOS 2 DEFECTOS
(3)	59	39	70	30
(4)	40	57	43	57
(7-a) Y (8-b)	59	36	72	28
(7-b) y (8-a)	65	30	71	28

Los siguientes cuadros tienen que ver con las palabras que más se repitieron, tanto en los dos estímulos del test de Asociación, como en las frases del Inventario de Identidad.

CUADRO No. 27

GRUPO: FEMENINO

	ESTIMULO	PALABRA	% DE SUJETOS
GRUPO FEMENINO	FRANCIA	TORRE EIFFEL	36
		PARIS	18
GRUPO MASCULINO	LENGUA FRANCESA	COMUNICACION	10
		INGLES	10
		BONITA	15
	FRANCIA	TORRE EIFFEL PARIS	11 11

CUADRO No. 28

INVENTARIO DE IDENTIDAD

	FRASE (VER ANEXO 1)	PALABRA	% DE SUJETOS
GRUPO FEMENINO	(1)	ALEGRES	20
		AMABLES	15
	(2)	AMABLES	10
		PROGRESISTAS	10
		ALEGRES	10
	(3)	PRESUMIDOS	10
		GROSEROS	10
	(4)	MEJORES	15
		LO MAXIMO	10
INTELIGENTES		10	
(5-b)	LUCHONAS	15	
	ABNEGADAS	10	
	SUFRIDAS	10	
(6-b)	MACHOS	40	
(7-b)	LIBERALES	25	
(8-b)	ATRATIVOS	20	



CUADRO No. 28 BIS

INVENTARIO DE IDENTIDAD

	FRASE (VER ANEXO 1)	PALABRA	% DE SUJETOS
GRUPO MASCULINO	(1)	PASIVOS SIMPATICOS INGENIOSOS	15 10 10
	(2)	HOSPITALARIOS INGENIOSOS	10 10
	(3)	PEDANTES CULTOS	10 10
	(4)	MEJORES CULTOS INTELIGENTES UNICOS	15 10 10 10
	(5-a)	MACHOS SENTIMENTALES TRABAJADORES	20 10 10
	(6-a)	ABNEGADAS BONITAS	20 20
	(7-a)	MACHOS	10
	(8-a)	LIBERALES GUAPAS	15 20

Si se ve en el test de asociación el grupo femenino (cuadro 9 y 10), aparece claramente su interés y/o afinidad por Francia y su cultura, aunque muchas veces se trate de estereotipos como "La Torre Eiffel", "París", "cultura", "arte", etc. (cuadro 26).

En el grupo masculino, aparecen para ambos estímulos del test de asociación puras cualidades (ver cuadros 11 y 12), lo que también muestra cierto interés y/o afinidad por Francia y su cultura. Como en el caso de las mujeres también hay varios estereotipos, todos favorables, como son: poesía, arte, vino, Torre Eiffel, Lengua bonita, etc. (cuadro 26).

Es notable cómo el grupo de las mujeres asoció Francia mucho más frecuentemente que los hombres con Torre Eiffel y París. Por otra parte, ambos grupos, la asociaron con arte, cultura, literatura, vinos, ropa, etc.) y la lengua francesa con dulce, gramática, difícil, etc. Al momento de las explicaciones de París dijeron que porque era la capital, de lo que más se oye hablar y es donde se conjuga una gran cantidad de arte. De la Torre Eiffel dijeron sobre todo que era el símbolo de Francia. De las otras cosas dijeron en general que porque son famosas en Francia y que tienen mucho de todo eso.

En relación con la Lengua francesa surgen 2 aspectos fundamentales. Primero, que representa también la cultura a través de la literatura, cine y canciones, y segundo, que es una Lengua que les gusta.

En el grupo de los hombres hubo menos tendencia a asociar Francia con París y la Torre Eiffel y se fueron por otros aspectos como la comida, el arte, la ciencia, etc. Sus explicaciones son similares a las del grupo de las mujeres, es decir que Francia ha hecho muchas contribuciones a nivel artístico en diferentes aspectos y porque se tiene la idea de que se come bien.

En cuanto a la Lengua francesa las asociaciones fueron fundamentalmente con 2 aspectos, por un lado con la literatura, las canciones y la comunicación y, por otro lado, que es bonita.

Sus explicaciones son porque les interesa su literatura, la admiran y que la Lengua permite un intercambio de ideas y les gusta como suena.

En general en ambos grupos hubo un total de 70% de estereotipos para el estímulo Francia. Para la Lengua francesa hubo un 30% de estereotipos, pero por otro lado, hubo un 65% de compromisos con juicios afectivos positivos y un 35% de casos de rechazo a comprometerse (ver anexo 4).

Al comparar con los estudiantes de otras Lenguas se ve que éstos también dan muchos estereotipos, tanto con Francia como con Lengua francesa, pero con menor uniformidad que en el caso de los estudiantes de francés (cuadro 14). Cabe preguntarse si ésto se deba a que los estudiantes de francés tuvieran un cierto condicionamiento o aprendizaje común en el salón de clases que reafirma ciertos estereotipos.

Ahora un punto muy importante es que a pesar de lo anterior, los estudiantes de francés, en general dan explicaciones mucho más pensadas que los estudiantes de otras lenguas.

Se ve que coinciden tanto mujeres como hombres en un interés, un reconocimiento hacia Francia y su cultura. Se puede suponer que de alguna manera ésto es lo que los impulsa a estudiar Francés, sobre todo si recordamos que de la muestra total un 60% estudia Francés porque le gusta la lengua francesa y, de ese 60% a un 35% le interesa además la cultura francesa.

Se puede decir que el hecho de que tengan estereotipos no es tan grave si se ve ésto desde la perspectiva de que son muy favorables en la mayoría de los casos y, pueden contribuir al estudio del francés y a una motivación integrativa, pues se sienten atraídos por Francia y todo lo que ésta representa para ellos.

Al ver la comparación de los valores positivos o cualidades y de los valores negativos o defectos, asignados a Francia y a la lengua francesa por los estudiantes de francés y los de otras lenguas (cuadro 13), aparece que ambos grupos tienen una actitud muy favorable hacia Francia y la Lengua francesa.

Para seguir, tenemos el inventario de Identidad, en donde las mujeres al hablar de los franceses y los mexicanos en general, dan más cualidades y menos defectos de los mexicanos que de los franceses (ver del cuadro No. 15 al No. 18 y el cuadro No. 25).

Esto es más notable aún en el caso de la frase (2) y (4) (ver anexo 1).

Sin embargo, al hablar de las mujeres mexicanas y las francesas, dan prácticamente el mismo número de cualidades de ambas, pero más defectos de las mexicanas (ver cuadro No. 25).

Esto se observa más claramente al hablar de los hombres mexicanos y los hombres franceses, en donde dan el doble de defectos a los hombres mexicanos que a los hombres franceses (ver frases 6-b y 8-b, cuadro No. 25). Resalta el hecho de que hay una atracción hacia los hombres franceses y como un resentimiento hacia los hombres mexicanos.

Al hablar de los mexicanos en general como grupo aparece claramente bajo diferentes rubros (amable, hospitalario), que recibimos y tratamos muy bien a la gente, en particular a los extranjeros.

Además que somos alegres, fiesteros, etc. y dicharacheros.

Por otro lado inconstantes, irresponsables y apáticos y por lo general no aparecemos tan trabajadores como alegres.

Al hablar de lo que creemos que somos, surge un marcado rechazo al "creemos" y varios sujetos vuelven a contestar simplemente como "somos" y no se comprometen.

Sin embargo algunos sujetos se comprometieron y dieron en su mayoría juicios negativos en relación a que somos amables con los extranjeros pero con nosotros mismos somos hasta cierto punto racistas, lo cual algunos lo relacionan además con el malinchismo en diferentes aspectos. Otro aspecto negativo también que resalta allí fue el hecho de que muchas veces pensamos que no hay necesidad de trabajar mucho o de hacer otras cosas.

Al hacer un breve análisis el discurso en el primer caso "Nosotros los mexicanos somos", tenemos que el 25% rechaza su pertenencia al grupo (ver anexos posición del sujeto) y busca una confirmación de su discurso, el 30% legítima su discurso y otro 25% se implica de manera clara en la primera explicación y en la segunda explicación aumenta el querer confirmar su discurso a un 60% y un 20% a comprometerse con un juicio afectivo negativo.

En el segundo caso "Nosotros los mexicanos creemos que somos" un 25% se compromete con un juicio afectivo negativo, un 30% recurre a algún modo de querer justificar o que su discurso sea confirmado por el encuestador, y un 30% se implica de manera clara. En "Ellos los franceses son" en general salen 2 aspectos importantes, uno es que son soberbios, pedantes, etc. porque se sobreestiman, son etnocentristas, no tienen muy buenos modales, creen que son lo mejor. Por otro lado, surge otro aspecto en relación con su cultura, que son cultos, interesantes, tienen muchas aportaciones; y en menor intensidad otros aspectos como cochinos, racistas con los árabes y argelinos y fríos e inteligentes.

En relación con la posición del sujeto hubo un 40% que buscó confirmar su discurso con el encuestador (ver anexos) y que hizo atenuaciones en sus juicios, un 45% que buscó legitimar su discurso y de ese 45%, un 9% que se comprometió de manera afectiva negativa en sus juicios.

En la segunda explicación hubo un 25% que se comprometió con juicios positivos.

En el siguiente punto "Ellos los franceses creen que son", fue un poco más fácil para el sujeto el "creen que son" porque no es su grupo de pertenencia como en el caso que se vió anteriormente.

Es sorprendente cómo bajo diferentes rubros aparece que se creen lo mejor o lo máximo, dando explicaciones muy similares de que menosprecian a los demás, creen que lo pueden todo, por su tipo físico, por su cultura y su arte, y por su avance tecnológico y científico.

También hubo bastantes que pusieron que se creen muy cultos, inteligentes e interesantes, lo curioso es que en varios casos al momento de explicar acababan diciendo que en realidad sí eran mejores en ciertos aspectos, sí es verdad que son cultos inteligentes e interesantes (cuadro No. 28).

Lo importante en el análisis del discurso fue que un 20% que hizo generalizaciones fue ambivalente en sus juicios y se implicó de manera clara, y un 45% que buscó confirmar su discurso. Esto es en particular en la primera explicación.

En el siguiente punto: "Nosotras las mexicanas somos" las mujeres dan la imagen sobre todo de la sumisión, la abnegación, lo convencional y lo maternal las explicaciones son del tipo de que es nuestra educación, nuestra religión, que es como si aquí en México no existiera la mujer, porque tenemos una ideología muy baja o porque se nos va la vida luchando por la familia.

Solamente un bajo porcentaje puso que somos "luchonas", tenemos iniciativa y estamos cambiando, porque nos gusta trabajar, buscamos nuestro desarrollo económico y social, y ya no somos dependientes.

De los hombres para "Ellas las mujeres mexicanas", igualmente la mayoría puso abnegadas, sumisas, dedicadas al hogar o bonitas. Sólo un 10% puso capaces y dedicadas en el campo profesional.

En general de las mujeres, el 36% rechazó su pertenencia al grupo, de ese 36%, el 97% se comprometió con juicios afectivos negativos. Por otro lado, el 45% se implicó claramente en su discurso y se comprometió con juicios afectivos positivos.

En general de los hombres, un 70% trata de justificar o confirmar su discurso y un 30% se compromete con juicios afectivos positivos.

Ahora en el caso de "Ellos los hombres mexicanos son" una gran mayoría puso machos, indecisos, infantiles porque no le dan su lugar a la mujer, ellos son los únicos que cuentan, son celosos, son egoístas, se imponen a la mujer, etc.

Solo un bajo porcentaje dijo trabajadores y buenos (cuadro No. 28).

En el caso de "Nosotros los hombres mexicanos somos" bastantes pusieron machos" por jugar un papel predominante y no dar la igualdad a la mujer y por cuestión cultural y del sistema social; algunos pusieron trabajadores y nobles, porque tienen que trabajar y porque son buenos (cuadro No. 28).

En general, de las mujeres un 36% hizo atenuaciones de sus juicios, un 55% buscó confirmar su discurso y de ese 55% un 15% se implicó claramente en su discurso, y se comprometió con juicios afectivos negativos.

De los hombres un 40% rechazó la pertenencia al grupo y buscó confirmar su discurso, el 20% se comprometió con juicios afectivos positivos y otro 40% se implicó de manera explícita en su discurso y también buscó confirmar su discurso.

El siguiente punto es el de "Ellas las mujeres francesas son", en donde las mujeres la mayoría pusieron algo relacionado con "liberales" con diferentes explicaciones como que comparten los quehaceres del hogar, se salen a trabajar, desde chicas se salen del hogar, buscan su independencia, son más libres sexualmente, no siguen convenciones, hay movimientos feministas muy fuertes y luchan por cambiar.

Por otro lado, en un bajo porcentaje restante las describe como atractivas por sus rasgos físicos, orgullosas de ser francesas, descuidadas en sus cosas, no románticas e indiferentes por ser frías y no ver las cosas con tanto sentimentalismo y disciplinadas en el trabajo (cuadro No. 28).

En el grupo de hombres ante las mujeres francesas, se encontró que varios opinan que son guapas por sus rasgos o por la imagen que dan en el cine francés. Hay otros comentarios de que son organizadas, interesantes, racistas, intelectuales y muy capaces, pero al igual que en la opinión de las mujeres mexicanas, predomina la idea de que son "liberales" porque han superado muchos convencionalismos no sólo en el plano sexual, si no que también tienen un papel en la sociedad como el hombre, se enfrentan a los mismos problemas que un hombre, hay movimientos feministas muy fuertes y hay mayor participación de la mujer en el trabajo intelectual (cuadro No. 28).

En cuanto a la posición del grupo de mujeres con respecto a las francesas se encontró un 54% que busca confirmar su discurso, convencerse de su discurso, un 36% que hizo atenuaciones en sus juicios, que legitimó su discurso, que se implicó de manera clara y se comprometió con juicios afectivos positivos y por último un 10% que no dió explicaciones.

En el grupo de los hombres hubo un 40% que buscó confirmar su discurso, un 40% que se comprometió con juicios afectivos positivos y que legitimó su discurso y un 20% que dijo no tener el suficiente conocimiento en el tema.

En el último punto del Inventario de Identidad que es el de "Ellos los hombres franceses son", en el grupo de las mujeres aparece en algunos casos que son guapos por su tipo, o no explican por qué, también en otros casos que son serios, porque no se ríen mucho. no demuestran lo que sienten, no son tan relajados como el mexicano, son más finos, además encontramos otros aspectos como liberales en el plano sexual, trabajadores y con iniciativa, prácticos, conservadores y que sólo se preocupan por sus intereses.

Del grupo de los hombres las opiniones son diversas hay quienes los ven machistas, engreídos y déspotas porque hay también una actitud prepotente del hombre, buscan lograr sus intereses a costas de los demás y sólo cuentan ellos. Sin embargo, el 60% de las opiniones fueron positivas del tipo de: con mucha voluntad e inteligencia, seguros de sí mismos en lo que desempeñan, organizados, interesantes, liberales y románticos, porque son personas inquietas que buscan algo diferente, no se distraen en el trabajo, su opinión es importante y tienen un país culto y desarrollado científicamente.

En la posición de las mujeres con respecto a cómo ven a los hombres franceses, surge un 27% que legitima su discurso, y se compromete con juicios afectivos positivos, un 8% que dice no conocer lo suficiente para poder opinar y un 65% que busca confirmar su discurso y que se implica explícitamente en su discurso.

En el grupo de los hombres se encontró un 57% que buscó confirmar su discurso y lo legítimo, un 43% que se comprometió con juicios afectivos positivos y se implicó claramente en su discurso.

ANALISIS DE ESCENAS.

Hay que recordar que las escenas vienen de las siguientes preguntas hechas a los sujetos: ¿"Podría contarme alguna escena o relato que a usted le haya sucedido con franceses aquí en México y que le haya llamado mucho la atención por algo?, o ¿alguna escena que usted haya visto en una película, que haya leído o que le hayan contado en relación con los franceses y/o la cultura francesa que le haya llamado mucho la atención por algo?. , ¿Qué pensó usted de eso?, y ¿Cómo hubiera sucedido con mexicanos, cuál hubiera sido la diferencia?.

Se revisaron las diferentes escenas dadas por los sujetos y sólo se consideraron las que realmente son escenas o relatos y que muestran algún aspecto interesante.

Como una forma de clasificar y de presentar las anécdotas, se decidió en base a los relatos de los sujetos, hacer 6 categorías generales que comprenden todos los diferentes relatos.

Estas categorías son: el comportamiento respecto a la familia, respecto a la comida, respecto a la mujer y/o el hombre, respecto a la formalidad y la puntualidad, el comportamiento en la sociedad mexicana y la educación y el nivel cultural.

Algunas de los relatos son escenas vistas en películas francesas pero en la mayoría de los casos se trata de anécdotas vividas por los sujetos con los franceses.

En el comportamiento con respecto a la familia tenemos dos sujetos que reportaron dos anécdotas, la primera basada en una película de principios de siglo en donde los personajes son un hombre mayor y una hija y un hijo que viven lejos de él, pero van regularmente a visitarlo y le cuentan sus problemas. El hijo está, casado, pero la hija no, ella vive con un hombre.

Lo que llama la atención del sujeto y le parece bien, es que la familia desde entonces sea separada y de mentalidad tan abierta, porque en México en esa época hubiera sido un escándalo y actualmente no es tan abierta. Este fue la única anécdota basada en una película, las siguientes fueron todas vividas por los sujetos.

La otra anécdota es de una francesa joven que por su trabajo viaja mucho y prefiere estar con amigos que con su familia.

Al sujeto le llama la atención esa separación de la familia, que aquí en México no se da, ya que por lo regular, sobre todo como mujer no es lo común que uno se independice, y si uno se casa o lo que sea de todos modos no se aleja de la familia.

Del comportamiento respecto a la comida, encontramos dos anécdotas muy similares, ambos sujetos invitaron a comer a un turista francés, en un caso uno de los franceses ni probó una cosa y dijo que lo otro estaba muy bueno, en el otro caso el francés probó un bocado y no comió el resto. Ambos sujetos estaban sorprendidos ya que ellos como mexicanos se hubieran comido o al menos probado lo que les hubieran dado y hubieran sido muy amables y habrían dado las gracias, etc.

Del comportamiento respecto a la mujer y/o el hombre, se encontraron varios anécdotas de diferentes sujetos, una es de un sujeto que pensaba que los franceses siendo muy liberales en el aspecto sexual, pues tendría algún valor también para ellos el conquistar mujeres y se sorprendió mucho cuando un profesor francés le comentó que no entendía porque aquí hacían alarde de sus conquistas con las mujeres los hombres. Resulta que los franceses no reafirman su virilidad por medio de conquistas.

Otra es de un sujeto que participó en una obra de teatro escrita por un francés y se supone que ocurre en la sociedad francesa y es una crítica a la revolución sexual a través de la presentación de un triángulo amoroso formado por una pareja y otro amigo. Le llama la atención que la gente acepte tan normal todo ese tipo de relaciones, no porque las condene, simplemente porque aquí no se acaba de aceptar la revolución sexual.

Una tercera anécdota es de una película en donde 2 hombres se conocen y se hacen amigos, pero un día uno le revela su homosexualidad al otro que, se sorprende pero sin escandalizarse, y le sigue hablando como si nada. Aquí al que le hubieran hecho una declaración así se ofende y jamás le vuelve a hablar o a ver, no se ven tan normales esas cosas.

Otra anécdota relacionada con Hombre-Mujer, es relatada por un sujeto que vió cómo en una cena un marido francés trataba a su esposa francesa con la punta del pie en público, a pesar de que se veía que era un hombre culto. Sin embargo, el sujeto dijo que esto es una excepción porque la mayoría son educados y correctos en todos los aspectos, y que ese tipo de hombre es más común de aquí.

Una anécdota más es de una francesa joven que le platicó a un sujeto que a ellas no les gusta que las toquen ni tienen un acercamiento muy grande; además que se había enojado porque un mexicano le trató de pagar el transporte y que por último ella había invitado a un muchacho a salir y ella había pagado. Una mexicana no tiene ese tipo de comportamiento.

Para terminar con esta categoría, tenemos el anécdota de un sujeto que conoció a una chica muy joven en su clase de francés, le preguntó un poco en broma, en público que cuántos abortos había tenido, la francesa le contestó furiosísima "Bestia". Según el sujeto, una mexicana, según su educación se ofendería más o menos, pero nunca con esa agresividad.

En la siguiente categoría de formalidad y puntualidad hay 2 anécdotas. La primera es de un sujeto que conoció a una pareja de franceses y los invitó a tomar un café, le sorprendió muchísimo que a la hora que habían quedado llegaron los franceses. Aquí en México somos muy impuntuales.

Otro sujeto conoció a una francesa y quedaron de verse en un lugar para visitar un museo, pero la francesa entendió mal y nunca se encontraron. A pesar de que el sujeto le dió una explicación de lo sucedido la francesa no le habló bien como en una semana estaba muy moleta. Un mexicano se enoja, pero al día siguiente ya se le pasó.

La categoría que sigue es la llamada comportamiento en la sociedad mexicana, es bastante amplia por lo que comprende varias anécdotas.

La primera sucedió en una galería donde un amigo del sujeto tenía una exposición, llegaron unos franceses que además de que olían mal, no hicieron el intento de hablar español para comunicarse con la demás gente y todo el tiempo guardaron una actitud de indiferencia.

La segunda es de una profesora francesa que los hacía trabajar rapidísimo y le extrañó al sujeto porque los mexicanos trabajamos de una forma muy lenta.

La tercera es un sujeto que invitó a un francés joven a cenar a su casa con la familia, le impresionó cómo se integró de alguna manera con todos, desde los niños hasta la abuela y además cuando se sentó a la mesa no empezó a comer hasta que no se sentó la última persona que estaba allí. El sujeto dijo que el mexicano extraña mucho y es difícil que se integre en un ambiente familiar y es menos formal.

La cuarta sucedió en una playa de Oaxaca un grupo de jóvenes mexicanos se encontraron con varios extranjeros, entre ellos unos franceses, todos se ayudaban y compartían, pero cuando llegaron los franceses uno le pidió cigarros durante el día, en la noche el sujeto le pidió uno y el francés le dió, pero le dijo que ahí abajo (a 3 kilometros) vendían cigarros. El sujeto se molestó.

La quinta es uno de los franceses que fueron al Instituto de Física de la UNAM y todos sus comentarios fueron en torno a que la ciencia y la tecnología era muy baja, que no se hacían cosas buenas y que en cambio el desarrollo tecnológico de los franceses era muy alto. El sujeto dice que se sintió un poco mal y le cayó mal la actitud de los franceses. Un mexicano no tendría nunca una actitud de ese tipo, ya que en primera se maneja la idea de tercermundista y en segunda es más sutil.

La sexta es de un francés narcotraficante que fué detenido en el aeropuerto de México y cumplía una condena en el reclusorio oriente; el sujeto que lo vió allí se impresionó porque aún sin conocer a nadie y en prisión, no perdía su altivez "innata", su seguridad. Para un mexicano hubiera sido la tragedia, la depresión y la marginación por los demás, en cambio aquí el francés con otros extranjeros eran una elite en el reclusorio.

El último anécdota es de un sujeto que conoció a un francés que se interesaba por diversos aspectos de la cultura mexicana, se iba a Chapultepec, a la Villa e incluso había aprendido frases vulgares en Tepito. Al sujeto lo que le llamó la atención es que un francés fuera y se mezclara con lo que es el pueblo propiamente dicho.

La última categoría es la de educación y nivel cultural la cual también es amplia y variada en cuanto a los temas de las anécdotas, la más sencilla es un sujeto que se encontró un francés bastante joven que sólo había hecho su bachillerato, pero aún así le impresionó por su nivel cultural, sus conocimientos que eran mucho más elevados en comparación con América.

Otra es de un sujeto que se ha enterado por los diferentes medios de comunicación de los movimientos sociales, en particular de estudiantes, le ha impactado su madurez política, como mantienen ciertas posiciones y logran tocar ciertos puntos importantes de la sociedad francesa, la gente allá tiene más conciencia que aquí y hay menos control, un muerto fue un escándalo a punto de desestabilizar el sistema político, aquí no pasa nada.

Otra es más bien una comparación a nivel de cierto tipo de películas y temas, al sujeto le impactó bastante la película "Emmanuelle", que permitan algo tan atrevido, una película así aquí hubiera sido muy criticada y si se hubiera permitido, hubiera sido más vulgar.

La siguiente escena sucedió en Palenque, el sujeto iba con su familia y había un grupo de turistas franceses que andaban en un tour y lo que le llamó la atención fué que conocían más de la cultura maya que nosotros mismos. Es decir, que se prepararon para venir, se interesaron en la cultura que iban a visitar. El mexicano como turista por lo general es un desastre.

La que sigue es de un sujeto que conoció a una maestra francesa que se interesaba por todas las artesanías mexicanas, pero sobre todo se interesaba mucho en ver cómo las hacían, cómo movían las manos. El sujeto pensaba que en todos lados hacían artesanías con las manos, pero la francesa le dijo que no.

Lo último concierne a un aspecto muy específico, como es el racismo. El sujeto escuchó una canción que hablaba de un francés, pero descendiente de argelinos al que discriminan, cae en la drogadicción y le cuesta mucho trabajo sobrevivir y está deprimido. Esto no es un caso aislado sino que es una síntesis de lo que les ocurre a muchos. Al sujeto le impactó mucho eso porque aquí no estamos acostumbrados a eso y es injusto.

Como se puede apreciar, esta parte es muy importante porque surgen aspectos de las prácticas sociales de los franceses que en su mayoría los sujetos no conocían o ni pensaban que existieran.

En general surgen aspectos en cuanto al funcionamiento de la familia, las relaciones interpersonales, la puntualidad y la formalidad, su superioridad respecto a nosotros, y ciertas diferencias culturales relacionadas con la educación, el interesarse y el informarse de ciertas cosas y el racismo.

PLANAS DE PERIODICOS.

El 70% de los sujetos escogió como más típicamente francés el periódico "Le Monde" porque comprende hechos intelectuales, análisis, enfatiza la información de política interna y deja en segundo término la política internacional sin descuidarla, de cada noticia da una crítica, tiene libertad de ideas, es decir, de izquierda, de derecha y del centro, los otros son más encuadrados, tiende a ridiculizar a los políticos, es más formal, por el título, porque es el más conocido, porque es con el que han tenido más relación, porque es el más "nice", porque en la primera plana hay una sección cultural, lo cual es muy característico de los franceses, es decir, su interés por la cultura, el cine y el arte porque según unas estadísticas es el más leído y el más comercial, van directamente al hecho no hay retratos, trae una caricatura, lo cual lo hace más auténtico y el nombre implica toda una tradición.

De ese 70% el 50% encontró que sí es diferente de los periódicos mexicanos, el 36% no encontró diferencias y el 14% estuvo dudoso.

Los que encontraron diferencias las dieron en relación al formato, es decir, el tamaño, el tipo de letra garigoleada, el título, la distribución de las noticias, los encabezados menos grandes que los mexicanos, es más bueno, tiene menos encabezados en una plana y El Excelsior y el Universal tienen muchas secciones y pase a la página tal.

Ahora diferencias en cuanto a contenido, los periódicos franceses, son más críticos, El Excelsior concede igual importancia a la política nacional e internacional, en México hay predominancia en la primera plana a la información de política, no aparece un artista o la opinión sobre un libro, ni tampoco caricaturas, a veces sobran noticias en la primera plana; en los franceses hay menos anuncios, son más concisos, manuales y cómodos.

En lo que se refiere a los que no encontraron diferencias, dijeron que la información es parecida a la de El Excelsior o el Universal, que cubren la misma función social de comunicación, que se interesan por asuntos políticos de su país como los de México, que en todos los periódicos hay una objetividad relativa y que se parece a la Jornada o al UNO + UNO.

El 25% seleccionó como más típicamente francés "Le Figaro" porque el título es mundialmente conocido y se puede pensar que contenga información valiosa, es la imagen que nos han enseñado, la imagen que manejan de información hacia el extranjero, por la forma de anunciar, los dibujos y la propaganda, por los problemas que confrontan los franceses, porque se habla de terrorismo y de política.

Las diferencias que encuentran son en los títulos más grandes, en que hay menos noticias, en que los artículos aparecen completos y no en partes ni en diferentes páginas, de que en Francia los actores hablan de ellos mismos, tienen su presencia en el mundo, aquí en México somos espectadores y por último hay menos propaganda en los periódicos franceses.

Sólo un sujeto encontró como el más típico el "Libération", porque ese nombre lo había visto en pinturas que tienen relación con Francia, y es un periódico muy antiguo.

Aparentemente se podría pensar que los sujetos funcionaron por estereotipos en esta parte. Sin embargo, al decir "Le Monde" en la mayoría de los casos, y "Le Figaro", las explicaciones son pensadas, razonadas, tienen fundamento, por lo que no se puede decir que sean puramente estereotipos. Ahora como un sujeto hizo notar puede que esos periódicos representen la imagen de Francia que los franceses quieren tener en el exterior y en el interior mismo de Francia, aún así, en el fondo pueden tener algo típico de Francia, los francesas y/o su cultura.

Además, en particular "Le Monde" por algo es el más conocido, de alguna manera representa a un sector de la población mucho más amplio que, por ejemplo los otros dos : "Libération" y "L'Humanité, que van dirigidos a Sectores Sociales mucho más específicos de la población.

FOTOS TIPICAS

En lo que concierne a las fotos típicas, el 70% de los sujetos escogió la foto No. 1 que representa un pintor en una callecita antigua, con una iglesia al fondo.

Las principales razones para decir que era la más típica fueron las siguientes: que representa la sensibilidad artística del pueblo francés, que es la preservación de la identidad cultural, que es muy pintoresca, estéticamente admirable, el tipo de construcción es de la Europa vieja, el artista bohemio o el clásico pintor, el nombre de la calle, el tipo del pintor, las cúpulas, la tradición de mucha libertad, de las grandes corrientes de pintores, de cultura, la boina del pintor, el colorido, las casitas características de los pueblos de Europa, la tranquilidad del lugar permite un ambiente artístico, guarda el sabor, y medio romántica.

Sólo el 21% de ese 70% no encontró diferencia con México y la fotografía No. 1, dijeron que aquí en Provincia se puede encontrar ese tipo de casas y el adoquinado, más específicamente que en Atlixco en Puebla, la arquitectura era muy similar y era posible que una persona se pudiera poner a pintar, o si no que se podía comparar con Coyoacán en donde hay pintores y es un lugar colonial.

Pero el 79% de ese 70% tuvo una opinión totalmente contraria a lo anterior, y dijo que era diferente porque aquí en una postal generalmente son vistas panorámicas, estatuas, pero no personas de cerca, la fotografía es mejor, presentan lo que es la vida, en una postal mexicana nunca aparece un señor pintando, sino más bien buscan poner los lugares turísticos aquí en México, aquí tendrías que pintar en la Alameda o en el Zócalo y no lo podrías hacer, te rodearían se ve que es una calle del centro, medio viejita, pero no ves tanta pobreza y no se ve que sea gente de dinero, aquí no hay esos techos inclinados, el adoquín es diferente, no hay catedrales de esa forma y las galerías no son comunes, la arquitectura es diferente, no hay tiendas de madera, y sería muy raro encontrar una persona pintando a media calle aquí.

Un 20% escogió la No. 2 que representa un mercado de flores en el centro de París como la más típica, por las calles, el piso de la calle, las flores, el tipo de techado, la gente con vestimenta típicamente francesa, es decir, boina, chaleco, camisa para el señor que aparece, abrigo y pañoleta, para la señora que aparece, mesitas de un café al aire libre, y que es muy alegre.

Solamente un sujeto dijo que se parecía a la Zona Rosa, los demás dijeron que era diferente porque aquí había mercados de flores, pero no tan limpios, la gente es muy diferente por su forma de vestir más elegante, además no hay los cafecitos así afuera, ni ese tipo de techado ni florerías en las calles abiertas.

El 10% dijo que la 4 era la más típica, es una pareja besándose en un café al aire libre con un perro abajo de la mesa que los ve.

Dijeron que son europeos en un ambiente bohemio, romántico, que recuerda los años 50', la época de Ives Montand y Charles Aznavour. No dijeron diferencias.

En este caso también, en particular para la foto No. 1, intervinieron fuertemente los estereotipos, pues sus respuestas tendieron mucho a estar ligadas con el arte, la pintura y la cultura y a no ser muy pensadas.

CAPITULO IV

COMENTARIOS

Se puede pensar que los estudiantes de francés tienen un aprendizaje bicultural, ya que a pesar de que tengan ciertos estereotipos acerca de los franceses, no los manejan de la misma manera que los que no son estudiantes de francés, es decir que los explicitan de alguna manera, buscan justificarlos y en la mayoría de los casos con argumentos válidos.

Es evidente además, que los estudiantes de francés muestran un gran interés por el francés y su cultura. Esto significa que en los estudiantes de francés hay cierta inquietud y curiosidad hacia los eventos culturales y la gente franceses. Esto puede ser la causa por la que estudian francés o tal vez la consecuencia de haberlo estudiado. Además no hay que olvidar que la mayoría contestó que estudiaba francés porque le interesa y le gusta la cultura francesa y que por otro lado, por medio de la UNAM han podido tener mayor contacto con los franceses y su cultura.

Al ver el test de asociación de los estudiantes de francés y aquellos que no lo estudian, ambos grupos en esa parte se dejaron llevar por sus estereotipos como: torre Eiffel, París, comida, arte, etc.. y se puede decir que en un 100% dieron cualidades tanto para "Francia" como para "Lengua francesa".

En donde sí hubo diferencias interesantes fue en el inventario de identidad porque ahí sí aparecieron más estereotipos y explicaciones mucho más escuetas en el caso de los que no estudian francés y también aparecen más cualidades.

Esto puede deberse a una falta de conocimiento acerca de Francia, su cultura y su gente. Asimismo, el hecho de que den respuestas más estereotipadas y más positivas pudiera ser porque como no estudian francés, de alguna manera se sienten menos comprometidos que los que sí estudian francés, entonces no justifican sus respuestas que son en algunos casos muy superficiales. Se ve que como se señaló en la hipótesis No. 1, los sujetos que no han estudiado francés no tienen las mismas actitudes, sentimientos, conocimientos, etc. de Francia, los franceses y su cultura que aquellos que sí han estudiado francés.

Por otro lado, el hecho que los estudiantes de francés den respuestas menos positivas y un poco más explicadas, puede deberse a que los estudiantes ya han roto con ciertos estereotipos y han conocido nuevos aspectos de la cultura francesa y de los franceses.

Al revisar el test de identidad de los estudiantes de francés, surgen varias cosas. Para empezar, en las frases "los mexicanos somos..." y "Los mexicanos creemos que somos...", se presentó un fenómeno de disonancia cognoscitiva, ya que en algunos casos la segunda frase implicaba la negación del primer elemento, entonces varios sujetos omitían el "creen" y regresaban a tener una consonante psicológica. Por ejemplo, si en la primera frase decían "hospitalarios", en la segunda frase a veces se daban cuenta con el "creemos" que en realidad no somos tan hospitalarios, algunos sujetos lo aceptaban, pero otros reforzaban su opinión anterior, se negaban a decir cosas negativas. Esto no sucedió en el caso de: "Los franceses son..." y "Los franceses creen que son...", aquí fue fácil al momento de completar la frase. Sin embargo, al momento de las explicaciones lo que ocurrió fue que varios acababan diciendo que en realidad sí son lo que creen ser. Esto es, en muchos casos dieron adjetivos como "mejores", "cultos", "inteligentes" con valores negativos y, al explicar, o no encontraban elementos suficientes para justificar su juicio, o realmente piensan eso, pero acaban diciendo que en realidad sí son mejores, cultos e inteligentes.

En este mismo inventario de identidad aparecen ciertos parámetros comunes a todos los individuos, tanto en las representaciones que tienen los mexicanos de ellos mismos, como en las que tienen de los franceses, ésto es que hay una continuidad de un sistema de valores, leyes y normas que rigen las relaciones entre los individuos. Como dice Sherif (1936) existe una tendencia general a organizar nuestra experiencia en base a una referencia.

Esto está relacionado un poco con la hipótesis No. 2 de Moscovici (1972) que dice que las representaciones de los sujetos van a variar en función de la información que tengan, de la presión social y de la situación en que tuvo lugar dicha representación. Se vió que lógicamente las representaciones de los sujetos acerca de Francia dependen de la información que tienen acerca de los franceses y la cultura francesa. Desde luego que ésto también varió en función de la presión social que sintieron los sujetos, es decir, que en algunos casos aunque no sabían o no tenían el conocimiento suficiente acerca del tema, trataban de contestar y de justificarse para no aparecer como ignorantes ante el entrevistador.

Sin embargo, es interesante mencionar que hubo cierta uniformidad de conocimientos en el grupo de los estudiantes acerca de Francia, los franceses y su cultura, por lo que de alguna manera se comprueba la hipótesis No. 3 que según Moscovici (1972) dice que la actitud de un sujeto estará determinada por el comportamiento de los otros sujetos de su mismo grupo.

Continuando con la comparación entre estudiantes de francés con no estudiantes de francés, vemos que la hipótesis mencionada anteriormente se comprueba también en el sentido que cada grupo tiene en general una actitud diferente hacia francia, los franceses y su cultura, es decir, que hay una uniformidad en cada grupo.

Volviendo al inventario de identidad y al test de asociación específicamente de los estudiantes de francés, se puede hablar de una influencia normativa e informativa, lo cual es normal si se pertenece a un grupo social y se tiene un significado emocional y evaluativo de esa pertenencia.

En cuanto a la hipótesis No. 4, que dice que los sujetos tendrán una actitud positiva o negativa hacia la cultura francesa, según su identificación con Francia y los franceses, se encontró que hay una identificación no tanto a nivel de los franceses en general, si no más bien pensando en las mujeres francesas por un lado y en los hombres franceses por otro lado, como son qué lugar tienen en la sociedad, etc.

Es por ésto que no se pueden desligar la hipótesis No. 4 de la No. 6, que se refiere al hecho de que los sujetos tenderán a describirse positivamente ante el otro grupo y que se vió que sólo se comprobó parcialmente.

Esto quiere decir, que al hablar de franceses y mexicanos en general (frases 1, 2, 3 y 4 anexo 1), existe una actitud positiva hacia los franceses pero, los mexicanos se describen más positivamente hacia los franceses, de manera que en este caso aparecen mejor que los franceses. Sin embargo, si analizamos las actitudes por sexos, vemos que las cosas cambian radicalmente en particular en el caso de las mujeres mexicanas. Al hablar de las francesas, las presentan de manera más positiva que ellas mismas y con adjetivos en muchos casos totalmente opuestos. Por ejemplo, de las mexicanas dicen: "desinformadas, abnegadas, sufridas, poco ambiciosas, etc." y de las francesas dicen: "atractivas, liberales, disciplinadas, independientes, etc." Al hablar de los hombres mexicanos y franceses, aquí es todavía más sorprendente, la preferencia por lo segundos.

Los hombres mexicanos son básicamente machos, en cambio los franceses son agradables, liberales, serios, guapos, etc. Como se dijo anteriormente, hay como una inconformidad ante la condición de la mujer en la sociedad mexicana y como un resentimiento hacia los hombres mexicanos. Por otro lado, por como se representan a la mujer y al hombre franceses, se puede explicar el que haya una atracción hacia ellos.

Hay una valoración alta de ciertas cualidades que les gustaría poseer.

Ahora en el caso de los hombres, ellos dan un poco más de cualidades de las mujeres francesas que de las mexicanas y dan más o menos el mismo tipo de calificativos que dieron las mujeres de ambas, es decir, las mexicanas son : "abnegadas, sumisas, dedicadas al hogar, etc.", y las francesas son: liberales, guapas, intelectuales, interesantes, etc.". En cambio, presentan a los hombres franceses al mismo nivel que los hombres mexicanos. Esto último es en cuanto al número de cualidades y de defectos para ambos, pero los calificativos para describir a ambos son diferentes.

De los hombres mexicanos dicen por ejemplo: "sentimentales, trabajadores, festivos, machos, etc." y de los hombres franceses dicen: "liberales, románticos, cultos, interesantes, etc..."

Como en el caso de las mujeres, también se puede decir que existe una atracción hacia la que representa para ellos la sociedad francesa por la valoración de ciertas características que aquí no existen o al menos no representan a los mexicanos. Tal vez por el mismo machismo, los hombres mexicanos no podían decir que los hombres franceses fueran mejores que ellos, pero aún así les atribuyen diferentes calificativos que ellos valoran positivamente.

Todo esto podría explicar el que ellos estudien francés porque les interese la cultura francesa, se sienten atraídos hacia ella justamente por las diferencias culturales, los estereotipos, lo que representa para ellos.

Ahora hay que notar que la hipótesis No. 5 que se refiere a que las actitudes de prejuicio hacia un grupo son con frecuencia justificadas y reforzadas por los estereotipos, no se comprobó del todo.

Esto es, porque ciertas actitudes de prejuicio que surgieron en el inventario de identidad no estaban ligadas propiamente a un estereotipo, sino simplemente cosas como "a mi papá le caen mal", "tuve una maestra así", "conocí un francés tal", etc. y a partir de eso generalizaban. Pero sí hubo otros casos en donde sí reforzaban ciertos estereotipos.

Ahora si uno ve los resultados del Inventario de Identidad puede pensar que hay varios estereotipos, sin embargo no creo que se pueda hablar sólo de estereotipos, porque como dice Doise (1978) es muy posible que contengan un fondo de verdad los estereotipos en general, y yo pienso que estas características son en su mayoría realmente compartidas por los grupos descritos.

De hecho las representaciones que los sujetos hicieron tanto de sus grupos como del de los franceses contribuyeron a definir ambos grupos sociales en su especificidad.

Con respecto a la hipótesis No. 7 de Gardner y Lambert (1972) que dice que el éxito para dominar una lengua extranjera depende, entre otras cosas, de las percepciones del sujeto acerca del grupo etnolingüístico que se trate, de sus actitudes representativas hacia ese grupo y de su disponibilidad para identificarse lo suficiente para adoptar aspectos distintivos del comportamiento lingüístico y no lingüístico, que caractericen al otro grupo, es difícil de probarla con el tipo de encuesta que se hizo.

Sucede lo mismo con la hipótesis No. 8 que dice que los estudiantes con estereotipos favorables hacia el grupo de la lengua meta, darán un valor alto a esa lengua y tendrán posibilidades altas de éxito para adquirirla.

Se tendría que haber hecho todo un seguimiento con estudiantes principiantes, otro tipo de investigación con objetivos específicos para esto que va más allá del alcance del presente estudio. Sin embargo, aún así, hay ciertos datos de las encuestas (pregunta 18 anexo 1), que están ligados con estas 2 hipótesis y que permiten hacer notar ciertos aspectos importantes, en relación con una actitud positiva o negativa hacia la cultura francesa y los franceses y el éxito que han tenido diferentes estudiantes en el aprendizaje del francés.

Así pues, de la muestra de los 20 estudiantes de francés, un 30% tiene una actitud más o menos favorable hacia los franceses, dice tener una adquisición regular del francés, y no tiene más de 2 años y medio estudiándolo.

De los sujetos que llevan de tres a tres años y medio estudiando francés, consideran tener una buena adquisición de éste y tienen una actitud francamente favorable hacia los franceses.

Por último, hay dos casos particulares que cabe mencionar, uno de un sujeto que lleva 7 años estudiando francés y otro sujeto que lleva 4 años, ambos consideran tener una adquisición un poco más que regular, y ambos tienen una actitud bastante desfavorable no hacia Francia, sino hacia los franceses. Así por ejemplo, el sujeto que lleva 7 años con el francés dice que le gusta la literatura francesa y quiere conocer las costumbres de los franceses.

En efecto, al hablar de la lengua francesa lo hace de manera positiva. No así al hablar de la gente francesa, tanto en general como por sexos da únicamente defectos o características que considera negativas, es decir, que son poco amigables, presumidos, se creen mejores y avanzados, las mujeres son liberales y no románticas, los hombres son fríos y desagradables.

Al parecer se trata de una persona muy conservadora que no está de acuerdo con las ideas de los franceses en cuanto al trabajo en la casa, que es de las mujeres, el trabajo de afuera, que es de los hombres, y las relaciones entre pareja. No se puede saber si su actitud hacia los franceses ha cambiado en función de lo que ha aprendido de ellos o si fue la misma desde que empezó a estudiar francés.

El otro sujeto dice estudiar francés porque le gusta escucharlo y al hablar de Francia y Lengua Francesa si da cualidades. Sin embargo, al hablar de los franceses en general y por sexos da igual que en el caso del sujeto anterior, únicamente características que considera negativas. Esto es que piensa que los franceses son liberales en el aspecto sexual y despreocupados y creen que son muy importantes e indispensables. En cuanto a las mujeres francesas son libres en el mismo sentido que los hombres y poco hogareñas y los hombres son aprovechados por la misma libertad que existe y no les gusta atarse a una sola mujer. Se ve que la actitud negativa de esta persona es similar a la del sujeto anterior, es decir, que de cierta manera condena sus ideas sobre la libertad sexual en particular.

Lo que es curioso en ambos casos, es que al hablar tanto de las mujeres mexicanas como de los hombres mexicanos, ambos sujetos condenan también los comportamientos abnegados y sufridos de la mujer y de machos de los hombres.

No se puede saber qué es es la causa de esas actitudes desfavorables hacia los franceses, si el querer conocer toda esa libertad y lo que ella implica, con la que ellos simbolizan a los franceses o, si realmente son conservadoras y así quieren seguir.

Lo que si se aprecia es una relación de alguna manera entre sus actitudes desfavorables hacia los franceses y su éxito en el francés.

Aunque la muestra no es lo suficientemente grande para poder hacer generalizaciones, si es significativa para tomar en cuenta esas 2 hipótesis de Gardner y Lambert (1972). Sobre todo que hay otros autores como Krashen (1981) y Shumann (1975-1976-1978) que plantean la misma idea, en diferentes palabras, de que habrá una mayor adquisición cuando haya una actitud favorable hacia la lengua meta, y un deseo de integración al grupo de la lengua meta.

Se ve entonces que la actitud y el identificarse de manera positiva con la lengua meta y su grupo, son aspectos muy importantes que se deben de tener siempre presentes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Pasando a otro punto de los resultados, en el Inventario de Identidad se hizo un breve análisis de la posición del sujeto con respecto a su discurso.

Esto nos dejó ver que los sujetos tienden mucho a querer justificar o confirmar su discurso con el encuestador. Esto puede explicarse por medio de Festinger (1971) que dice que cuando un sujeto está incierto en sus opiniones o actitudes depende de los otros para validarlas. También puede ser el hecho de no sentirse excluido de un grupo o de no querer sentirse excluido, querer saber o estar de acuerdo con las opiniones de los otros sujetos con respecto al mismo objeto.

Así también hay una tendencia a legitimar su discurso y a implicarse de manera explícita en su propio discurso. Un punto que cabe hacer notar es que cuando se trató de "Nosotros los mexicanos somos.." y de "Nosotras las mujeres mexicanas somos..." hubo una tendencia a rechazar la pertenencia al grupo, en el primer caso en general de hombres y mujeres y en el segundo caso de mujeres. Esto explica tal vez el que se identifiquen positivamente con los franceses, y en particular que después las mujeres mexicanas hayan dado más cualidades de las francesas y de los hombres franceses.

Quizás de algún modo las admiran o quisieran parecerse a las francesas y que los hombres mexicanos se parecieran a los franceses. O bien, puede ser que les atraiga el hecho de que sean diferentes y por eso se identifican positivamente. Puede tratarse de un tipo de motivación integrativa.

Sin embargo, las actitudes favorables no fueron tantas en comparación de los estereotipos favorables, respecto a Francia y su cultura.

La parte del relato de escenas estuvo muy interesante, pues de una u otra manera se captaron aspectos importantes de la concepción de las prácticas sociales de los franceses, aún sin haber estado en Francia. Además este aspecto cultural es un tipo de adquisición, en particular cuando el sujeto está o se siente involucrado, pues recibe un estímulo lingüístico y cultural y tiene que responder.

En varios casos, un factor que impulsó a los sujetos a entrar en contacto con los franceses de los que platicaron, fue una motivación integrativa hacia la comunidad francesa, es decir, saber quiénes son los franceses, qué hacen, cómo piensan, etc.

Pasando a los materiales visuales, se podría decir que funcionaron en grado bastante alto los estereotipos de los sujetos y fueron nuevamente favorables. Ahora, como se mencionó anteriormente, no se puede saber hasta dónde llega el estereotipo, y hasta dónde contiene un fondo de verdad.

En el caso de los periódicos, en general aparecieron como típicos franceses "Le Monde" principalmente y "Le Figaro". De entrada se podría decir que se trata de estereotipos, pero, como los sujetos explicaron, "Le Monde" es un periódico muy fuerte, internacional, que se vende mucho y que hace análisis profundos de economía. Lo que es válido aquí no es tanto el hecho de que sea o no estereotipo, sino el tipo de justificaciones que muestran que los sujetos tienen cierto conocimiento de Francia.

En el caso de las tarjetas postales, las respuestas fueron más estereotipadas. Por ejemplo, la mayoría se fue con la No. 1 de un pintor en una callecita antigua del centro de París y explicaron que representaba el aspecto "artístico" y "bohémio" de Francia. Una minoría escogió la No. 2, un mercado de flores y decía que la gente era francesa por su vestimenta más elegantes que los mexicanos.

Un punto muy interesante tanto para el relato de escenas como para los materiales visuales, son las diferencias dadas por los sujetos al comparar con México, su cultura y su gente. La mayoría de los sujetos encontraron diferencias en ambos casos (escenas y materiales visuales), lo cual implica que no sienten características comunes a ese grupo, tienen su propia identidad psico-social y están concientes de que los franceses también la tienen.

Así pues, el hecho de que tomen o tengan conciencia de que hay diferencias psico-sociales entre el grupo al que se pertenecen y el grupo de la lengua meta, puede funcionar como una atracción hacia la lengua meta, interés en su cultura y sociedad, etc. o un rechazo.

Ahora en cuanto al instrumento utilizado, hubo ciertos inconvenientes ya que las preguntas abiertas plantearon un problema para el análisis y la interpretación. A pesar de eso se pudo analizar y saber la información o el conocimiento a propósito de Francia, los franceses y/o su cultura, ciertos factores dominantes, así como las actitudes favorables o desfavorables hacia los franceses y ciertas concepciones de las prácticas sociales de los franceses.

En lo que concierne al marco teórico, éste también planteó algunas dificultades, en primer lugar como se señalaba en la introducción con respecto a las teorías de aprendizaje, que hay varias y a la vez no hay una clara y bien definida, también en la psicología social se presentan ciertos problemas en cuanto a que no hay un acuerdo acerca de lo que un individuo es, hace, etc. y esto influye en la definición que en ocasiones no es clara o completa de ciertos aspectos en relación con los individuos, como son la percepción y la representación.

Por otro lado, si bien es cierto que la psicología tiene varios enfoques y en los últimos años se ha ampliado su visión, todavía quedan de lado una gran cantidad de factores que no son tomados en cuenta y que siempre aparecen en un contexto tan amplio como es lo social. Esto surge precisamente porque en esta encuesta se ve claramente que interactúan e influyen en la cultura aspectos como lo económico y lo político. Muchos de los sujetos conforman y basan sus respuestas en estos aspectos, es decir, que cuando explicitaron o justificaron juicios, aparece la expectativa o el deseo de quererse parecer a los franceses más que como personas reconociendo y/o haciendo alusión a toda una historia, a una serie de movimientos sociales (revoluciones, movimientos feministas y estudiantiles, etc.) que se reflejan en sus conquistas de tipo social que han logrado a través de sus luchas. Pareciera que los estudiantes de francés admiran al pueblo francés o les fascina el hecho de que hayan logrado un desarrollo social más grande o más avanzado de todos puntos de vista: cultural, relaciones interpersonales, económico y político.

Entonces se necesitaría un enfoque en el que se tomaran en cuenta todos estos aspectos y que de algún modo permitiera un análisis desde otra perspectiva que aportara resultados mucho más ricos.

En lo que se refiere a alternativas didácticas, sería interesante introducir en un programa de enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso específico del francés, que los estudiantes interactúen de una manera sistemática con franceses turistas o recién llegados. En un caso ideal, promover intercambios de estudiantes por medio de la institución entre Francia y México y/o excursiones de estudiantes a Francia o a otros países francófonos, porque es importante tomar conciencia también que el francés no sólo es Francia.

Esto tendría varias ventajas: proveerles un "intake" rico, lo que facilitaría la adquisición de la L2, integración de alguna manera en el grupo de la L2 y tomar conciencia de aspectos culturales y prácticas sociales propias a la comunidad de la L2, además de una mayor motivación por parte de los estudiantes.

Todo esto permitiría romper con estereotipos, la reorganización de ciertas actitudes, la modificación de otras y aprender hábitos culturales y lingüísticos apropiados para funcionar en el grupo de la L2.

Sería importante por ejemplo, que los estudiantes tomaran conciencia que el francés representa otras cosas como el acceso a una bibliografía más amplia, en diferentes campos, lo cual es de mucha ayuda en una sociedad subdesarrollada. Es por ésto que la institución no debe descuidar el que se promuevan eventos culturales de diferentes tipos (música, tecnología, arte, etc.) en relación con la L2 y, procurar trabajar con materiales auténticos de la vida diaria del grupo de la L2. Estos materiales auténticos es interesante utilizarlos como en la encuesta, es decir contrastándolos con lo que es y tiene México, ya que ésto también les hace tomar conciencia de las diferencias psico-socio-culturales.

A N E X O S

ANEXO 1

1/8

ENCUESTA SOCIOCULTURAL

Entrevista No. _____

CUESTIONARIODatos Personales:

- 1.- Fecha _____
- 2.- Edad: ____ años 3.- Sexo: Masc. ____ Fem. ____
- 4.- Lugar de nacimiento: D.F. ____ Provincia (especifique) _____
- 5.- Lugar de residencia: _____ Tiempo de residencia _____
- 6.- Escolaridad: Preparatoria ()
 Profesional: () Area: _____
 Grado: _____
 Otros: (especifique) _____
- 7.- Ocupación: Estudiante () Carrera o Area: _____
 Semestre: _____ Institución: _____
 Profesor: () Area: _____ Nivel: _____
 Institución : _____
 Otra () (Especifique) _____
- 8.- ¿Ha estado usted en Francia?. Si ____ No ____
 Si la respuesta es NO, pase a la pregunta No. 11.
- 9.- No. de veces _____
- 10.- Especifique el lugar, tiempo y motivo de su estancia en Francia.

Lugar	Tiempo Sem./meses/años	Motivos	Fecha
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

- 11.- A continuación encontrará una lista de situaciones que le permitirá indicar el grado de contacto que ha tenido usted con Francia o con los franceses, ya sea en México o en Francia.

2/8

Marque con una X el grado de contacto para cada situación:

	Ningún contacto	Mínimo contacto	Contacto mediano	Amplio contacto
a) eventos culturales (cine, exposiciones, teatro, etc.) _____				
b) publicaciones (libros, artículos periódicos) _____				
c) cursos de francés _____				
d) turistas _____				
e) amistades mexicanas _____				
f) amistades francesas _____				
g) parientes franceses _____				
h) relaciones de trabajo _____				
i) relaciones de estudio _____				
j) relaciones sentimentales _____				
k) otros (especifique) _____				

12.- Dichos contactos ¿los ha tenido en otro país? Sí ___ No ___

¿En qué país(es) _____

¿Qué incisos de los mencionados arriba? _____

13.- ¿Ha estudiado usted francés? Si ___ No ___

14.- ¿Cuánto tiempo? Meses _____ Años _____

15.- Institución(es): _____

16.- ¿Qué institución escolar cree usted que le permitió mayor relación con Francia, los franceses o la cultura francesa? _____

17.- ¿Por qué razones estudió francés? _____

18.- Marque el grado de conocimientos que tiene del francés:

	Ninguno	Regular	Bien	Muy Bien
Leo _____	0	1	2	3
Entiendo _____	0	1	2	3
Hablo _____	0	1	2	3
Escribo _____	0	1	2	3

19.- Actualmente ¿está usted estudiando francés? Si ___ No ___

20.- Mencione otros países de habla francesa que haya visitado:

ANEXO 1

3/8

(Indique en la grabación el número y clave de la entrevista)

TEST DE ASOCIACION

Entrevista No. _____

Lugar de la entrevista:

1.- GRABAR

Hoja No. _____

2.- ASOCIACIONES: a) "Si le digo FRANCIA, qué palabras le vienen a la mente?" Anote dos asociaciones.

b) "y si le digo: LENGUA FRANCESA?: Anotar dos.

3.- VALOR: Para usted la palabra..... es una cualidad o un defecto?", etc.

4.- EXPLICACION: "Dígame ahora por qué pensó usted en ", etc.

REACTIVOS	ASOCIACIONES	VALOR + -	E X P L I C A C I O N E S (Transcribir después de la entrevista)
Francia	1		
	2		
Lengua Francesa	1		
	2		

ANEXO 1

4/8

INVENTARIO DE IDENTIDAD

Entrevista No. _____

Hoja No. _____

1.- GRABAR:

2.- ASOCIACIONES: "Voy a mencionarle una serie de frases incompletas para que usted me diga las dos primeras palabras que le vengan a la mente. Por ejemplo, si le digo: Ellos los ingleses son que diría?.

3.- VALOR: "Dijo usted que los mexicanos somos" X "para usted eso es una cualidad o un defecto?", etc.

4.- EXPLICACION: "Ahora dígame por qué piensa usted que los mexicanos somos...." etc.

REACTIVOS	ASOCIACIONES	VALOR + -	E X P L I C A C I O N
(1) Nosotros los mexicanos somos.....	1		Transcribir después de la entrevista
	2		
(2) Nosotros, los mexicanos creemos que somos.....	1		
	2		

ANEXO 1
6/8

INVENTARIO DE IDENTIDAD (Continúa)

Expediente No. _____
Hoja No. _____

ATENCIÓN - Usar la serie a) para sujetos hombres y la serie b) para sujetos femeninos.

REACTIVOS	ASOCIACIONES	VALOR + -	E X P L I C A C I O N
(5) a) (para hombres) Nosotros los hombres mexicanos somos b) (para mujeres) Nosotras las mujeres mexicanas somos....	1 2		Transcribir después de la entrevista
(6) a) (para hombres) Ellas las mujeres mexicanas son b) (para mujeres) Ellos los hombres mexicanos son....	1 2		

ANEXO 1

7/8

INVENTARIO DE IDENTIDAD (Continúa)

Expediente No. _____

Hoja No. _____

ATENCIÓN - Usar la serie a) para sujetos hombres y la serie b) para sujetos femeninos.

REACTIVOS	ASOCIACIONES	VALOR		E X P L I C A C I O N
		+	-	
				Transcribir después de la entrevista
(7) a) (para hombres) Ellos los hombres franceses son	1			
b) (para mujeres) Ellas las mujeres francesas son....	2			
(8) a) (para hombres) Ellas las mujeres francesas son	1			
b) (para mujeres) Ellos los hombres franceses son	2			

ANEXO 1
8/8

T R A N S C R I P C I O N

Entrevista No. _____

- Descripción de escenas (fue a Francia _____
(no fue a Francia) _____

Hoja No. _____

- Preguntas con apoyo visual _____

(Transcribir después de la entrevista)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20

ANEXO 2GRUPO SUJETO

TEST DE ASOCIACION

ESTIMULO	PALABRAS	VALOR	1era. EXPLICACION	1er. EJEMPLO
1				
2				

ANEXO 2

GRUPO SUJETO

TEST DE ASOCIACION

2da. EXPLICACION	2do. EJEMPLO	EVOCACION	
			1
			2

ANEXO 2GRUPO SUJETO

INVENTARIO DE IDENTIDAD

ESTIMULO PALABRAS VALOR 1ra. EXPLICACION 1er. EJEMPLO

1				
2				
3				
4				

ANEXO 2

GRUPO SUJETO

INVENTARIO DE IDENTIDAD

2da. EXPLICACION

2do. EJEMPLO

EVOCACION

			1
			2
			3
			4

ANEXO 2GRUPO SUJETO

INVENTARIO DE IDENTIDAD

ESTIMULO PALABRAS VALOR 1ra. EXPLICACION 1er. EJEMPLO

5				
6				
7				
8				

ANEXO 2

GRUPO SUJETO

INVENTARIO DE IDENTIDAD

ESTIMULO PALABRAS VALOR 2do. EJEMPLO EVOCACION

5					5
6					6
7					7
8					8

ANEXO 2

GRUPO SUJETO

E S C E N A S

LUGAR SOCIAL	FUENTE	RESUMEN (ACTORES, EVENTO PRINCIPAL, QUE SUCEDIO)

GRUPO SUJETO

E S C E N A S

ESCENA 1	J U I C I O S
SOBRE EL EVENTO MISMO	
SOBRE EL OTRO EN PARTICULAR	
SOBRE EL OTRO EN GENERAL	
SOBRE SI MISMO	
ESCENA 2	
SOBRE EL EVENTO MISMO	
SOBRE EL OTRO EN PARTICULAR	
SOBRE EL OTRO EN GENERAL	
SOBRE SI MISMO	

ANEXO 2

GRUPO SUJETO

E S C E N A S

IGUAL	DIFERENTE	NO SABE	COMPARACION	ESCENA
			IGUAL: (1) (2) DIFERENTE: (1) (2)	1
			IGUAL: (1) (2) DIFERENTE: (1) (2)	2

ANEXO 2

GRUPO SUJETO

APOYO VISUAL

ESTIMULO	EXPLICACION	DIFERENCIA
1 PLANAS DE PERIODICOS Libération		
2 Le Monde		
3 L'Humanité		
4 Le Figaro		
1 FOTOS TIPICAS Pintor		
2 Mercado de Flores		
3 Pordiosero		
4 Pareja en un café		

CATEGORIAS

ANEXO 3-a

- 1.- Especificación: ésto es cuando el sujeto enfatiza algo, por ejemplo: "todos son lindos, pero sobre todo". "en general no son agradables, en particular"
- 2.- Universalización, cuando se hacen generalizaciones del tipo: "todos los hombre son iguales".
- 3.- Rechazo a la pertenencia de grupo, cuando de alguna manera explícita o implícita aparezca: "Ellos son así, pero yo no".
- 4.- Rechazo a comprometerse, cuando no quiera responder o haga lo posible por responder brevemente y de manera neutra, sin dar juicios, etc.
- 5.- Justificación y/o confirmación del discurso, cuando el sujeto trata de convencer o de estar de acuerdo con el entrevistador o de buscar su aprobación por medio de ciertas marcas en el discurso como ¿no?, ¿verdad?, ¿sí?, ¿no cree usted?, etc.
- 6.- Distancia, estereotipo, cuando el sujeto da estereotipos sin pensar y/o no se compromete diciendo: "eso se dice", o manifiesta cierta prudencia: "yo no afirmo nada.....".
- 7.- Falta de conocimiento, cuando el sujeto mencione explícitamente no tener el conocimiento suficiente sobre algo.
- 8.- Compromiso afectivo positivo, cuando de manera explícita dice algo como: "me gusta", "me parece bien", etc.
- 9.- Compromiso afectivo negativo, igual que en la categoría anterior, pero ahora con juicios como: "no me gusta nada", "es horrible", etc.
- 10.- Atenuación del juicio, cuando el sujeto modaliza mucho su discurso para expresar su opinión, por ejemplo: "bueno, en realidad no se, tal vez no son tan cochinos ..."
- 11.- Repetición, cuando el sujeto repite sus explicaciones.

12.- Ambivalencia, cuando en su discurso el sujeto asume 2 posiciones, 2 sentimientos.

13.- No explicación.

14.- Legitimación del discurso, cuando el sujeto hace aclaraciones del tipo "Yo lo he visto", "me lo contó X persona", etc.

15.- Toma de posición explícita marcada por "yo creo ", "yo pienso", etc.

ANEXO 3-b

TEST DE ASOCIACION

POSICION DEL SUJETO

Sujetos: Estudiantes de
Francés

ESTIMULO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1				1	8	14		4						3	6
				1	1	14		5					1	3	4
	1			3	5	3		6					1	1	3
2				4	6	3		7						3	

ANEXO 3-b

INVENTARIO DE IDENTIDAD

POSICION DEL SUJETO

ESTIMULO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		1	5		5			2	3			2		6	5
	2		5		12			2	4	1		1	2	2	3
			1		6			3	5	3		1	2	4	6
	2		2	1	9			2	3		1		3	2	3
	1			2	8	2	3	2	4	8		2		9	6
	3				7	3	2	5	4	3				8	3
		4		1	9		1	2	2	2		4		8	5
		1		2	8	3	1		2	1	1	1	1	1	6

ANEXO 3-b

INVENTARIO DE IDENTIDAD

POSICION DEL SUJETO

F = Grupo Femenino
M = Grupo Masculino

ESTIMULO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		2	4F 4M		4F 7M			5F 2M	3	3		3		1	5F 4M
	1		5		4F 6M				3F 3M	1		2	1	3	5
	1		1		6F 5M			1F 3M	3	2F 2M		1	1	3	3
	2		1	1	4F 7M			2	2	2F 1M				3F 1M	2F 2M
	1	2M			6F 6M	1	1	2F		3F 1M	1		1	3F 4M	3F 1M
				2	4F 2M		1	2F 2M	2	2			2F 1M	2F 3M	2F 2M
	2			1	6F 5M		2F 1M	1F 2M		2	2F 1M		3F 1M	3F 2M	6M 5F
				3	2F 4M	2	1	2M	1	2M	1		4F	2M	2F 1M

BIBLIOGRAFIA

- 1 "Second Language Acquisition and Second Language Learning". Stephen D. Krashen - Pergamon Press, Oxford, England, 1981.
- 2 "Attitudes and Motivation in Second Language Learning" R.C. Gardner and W.E. Lambert. Newsbury House Publishers, Inc., Massachusetts, U.S.A., 1972.
- 3 "Learning a Second Language - An Integrated View of Language Acquisition" - Hennung Wode - Gunter Narr Verlag Tübingen, Germany, 1981.
- 4 "New Dimensions in Second Language Acquisition Research" - Roger Andersen - Newsbury House Publishers, Inc., Massachusetts, U.S.A., 1981.
- 5 "Second Language Acquisition Research" - William C. Ritchie - Academic Press, New York, U.S.A., 1978.
- 6 (Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum).
Research in Second Language Acquisition. Scarcella Robin & Krashen Stephen. Newsbury House Publishers Inc., Massachusetts, 1980.
- 7 "Introduction a la Psychologie Sociale". Serge Moscovici.
Librairie Larousse, Vol. 1, et Vol. 2. Paris, 1972.
- 8 "Psychologie Sociale Experimentale" -Willem Doise, J.C. Deschamps, Gabriel Mugny. Armand Colin, Paris, 1978.
- 9 Bruner, J.S. & Perlmutter, H.V.- "Compatriots and Foreigner - A Study of Impression Formation in Three Countries". Journal of Abnormal and Social Psychology. 1957.
- 10 Analyse du Discours et Pratique de l'Interculturel - Patrick Charaudeau - In Dialogues et Cultures No. 27, Revue de la FIPF, Québec, 1985.
- 11 Social Representations - Robert M. Farr and Serge Moscovici, Cambridge University Press., England 1984.
- 12 Fraser, Colín and Sherer, K.R. (eds). Advances in the Social Psychology of Language, C.U.P. Cambridge, 1982.

M-0064210