

Académica

Vol. 1. Nº 1. Enero - Junio, 2009: 114 - 128
ISSN: 1856-9854 ~ Depósito legal: 200902ZU3257

Imágenes de la lengua francesa en estudiantes universitarios

Asmara Z. Mujica A. y María S. Mennella V.

*Departamento de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad del Zulia. E-mail: asmaramujica@hotmail.com;
smennella04@yahoo.com. Maracaibo, Venezuela*

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión cuyo propósito consistió en analizar las imágenes que poseen los estudiantes de francés sobre la lengua francesa en contexto universitario, tomando como muestra estudiantes de la Universidad del Zulia. Para ello se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cómo el estudiante se representa la lengua francesa? ¿De qué manera la imagen de la lengua francesa constituye un elemento importante en el proceso de aprendizaje de la misma? Se efectuó un estudio cualitativo y se recabó información mediante entrevistas semiestructuradas. A partir del análisis se concluye que en didáctica de lenguas la noción de representación social ejerce un rol esencial. Las imágenes que el sujeto posee resultan de su experiencia o de tradiciones del medio social. En cuanto estas imágenes dan cuenta de la subjetividad del individuo, están en relación directa con su deseo de aprender, una imagen de lengua bella o interesante, expresa un deseo de apropiársela.

Palabras clave: Campo de representación, imagen, representaciones sociales, aprendizaje del francés.

Images of the French Language Among University Students

Abstract

The purpose of this research was to analyze the images that students enrolled in a French course at the University of Zulia have about the French language. The following research questions were set: How does the student represent the French language? In what way do images regarding the French language become an important element within the learning process? The study was carried out using a qualitative approach. Semi-structured interviews were used for data collection. The main conclusion derived from the analysis is that the notion of social representation plays an essential role in language teaching. The images that the individual possesses result from experience or traditions of the social environment. As far as these images acknowledge individual subjectivity, they are directly related to the student's desire to learn; an image of an interesting or beautiful language expresses a desire to appropriate it.

Key words: Representation field, image, social representations, learning French.

1. Introducción

Aprender una lengua extranjera implica la apropiación de aspectos conformados por diferentes competencias de tipo lingüístico y sociocultural. En conformidad con Anderson (1999), la situación de aprendizaje de una lengua extranjera supone la movilización de las implicaciones del sujeto que modificarán su relación con el mundo. En este sentido, aprender una lengua es convertirse en otro.

Desde hace mucho tiempo es ampliamente conocido el hecho de que enseñar y aprender una lengua extranjera no se puede reducir solo a las habilidades lingüísticas como la fonología, la morfología, el vocabulario y la sintaxis. En el uso de una lengua hay mucho más que informar o comunicar. Bally (1965) decía que la palabra no solo es intelectual o lógica, es sentimental.

Aprender concierne al sujeto íntegro, no solo a su inteligencia y razón (Cifali, 2005). La relación del sujeto con el saber moviliza sus conceptos, sus modos de vida, sus afectos, en fin todo lo que es. Nos referimos a una concepción del sujeto tal como lo presenta Authier-Revuz (1998):

...un sujeto del cual no hay que decir que él no utiliza el lenguaje para comunicar, sino más allá *no es sujeto sino ser parlante*; sujeto “producido” por el lenguaje como estructuralmente dividido por un inconsciente, sujeto desestimado de toda posición de exterioridad, si no imaginario, en relación al lenguaje y a su decir y partiendo del dominio intencional del cual depende¹.

En este marco de ideas y en función de aclarar nuestro tema de interés, consideramos conveniente abordar la noción de representación social, ésta, según Moscovici (1960: 300), “*forma parte de una familia de conceptos – ideología, visión del mundo, idea-fuerza, mito, utopía – los cuales se refieren todos a una elaboración teórica que se presume refleje las relaciones sociales contribuyendo a edificarlas*”².

En esta perspectiva, analizamos las representaciones sociales como un conjunto de conocimientos que influyen la construcción de la identidad de los sujetos. Es evidente entonces, el papel que ellas cumplen en la vida de los individuos. Ellas determinan la acción y pueden cambiarla también y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto representado (Piña y Cuevas, 2004).

Al respecto, Moscovici postula: “*El estudio de las representaciones sociales implica el análisis de las formas culturales de expresión de los grupos, de la organización y de la transformación de esta expresión y finalmente, de su función mediadora entre los grupos, o más generalmente, entre el hombre y su medio*” (1961:11)³.

Las representaciones sociales constituyen un conjunto de proposiciones organizadas. Moscovici (1976) distingue tres dimensiones: **la actitud, la información y el campo de representación o imagen**. 1) **La actitud** indica la orientación global con respecto al objeto de la representación; es decir, tendremos personas favorables o desfavorables hacia el objeto, pero también dentro de esos extremos, podremos tener posiciones intermedias. 2) **La in-**

Toda las citas originales en francés son traducidas por las autoras.

- 1 un sujet dont il n'est pas question de dire qu'il n'utilise pas le langage pour communiquer, mais qui, bien en deçà *n'est sujet que d'être parlant* ; sujet « produit » par le langage comme structurellement clivé par un inconscient, sujet débouté de toute position d'extériorité, sinon imaginaire, par rapport au langage et à son dire et, partant, de la maîtrise intentionnelle qui en dépend.
- 2 fait partie d'une famille de concepts – idéologie, vision du monde, idée-force, mythe, utopie – qui se réfèrent tous à une élaboration théorique censée refléter les rapports sociaux tout en contribuant à les édifier.
- 3 L'étude des représentations sociales implique l'analyse des formes culturelles d'expression des groupes, de l'organisation et de la transformation de cette expression et, finalement, de sa fonction médiatrice entre les groupes, ou, plus généralement, entre l'homme et son milieu.

formación se refiere a la organización de los conocimientos que posee un grupo referente a un objeto social. 3) **El campo de representación** designa una idea de imagen, de modelo social, un contenido concreto y limitado de las proposiciones sobre un aspecto preciso del objeto de la representación.

Siendo el propósito de esta investigación **el estudio del campo de representación o imagen de la lengua francesa**, nos formulamos las siguientes interrogantes: ¿Cómo el estudiante se representa la lengua francesa? ¿De qué manera la imagen de la lengua francesa constituye un elemento importante en el proceso de aprendizaje de la misma?

2. Metodología

Realizamos un análisis dentro del contexto teórico de la investigación, apoyado por el discurso de diferentes locutores, estudiantes de Francés Intensivo I del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, durante los períodos académicos II-2007 y I-2008.

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Las entrevistas fueron grabadas, lo cual fue aceptado previamente por los sujetos; siguiendo un guión de entrevista que fue modificándose en la medida en que se requería la información. Se entrevistaron seis (6) estudiantes durante 15 minutos cada uno aproximadamente, en una sola sesión. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y codificadas.

3. Imagen y aprendizaje

Vamos a caracterizar brevemente la construcción de las imágenes de la lengua, tomando como base los postulados de Dabène (1997) quien distingue cinco criterios: 1) **El criterio económico**: una de las primeras razones para valorizar una lengua está relacionada con la posibilidad de ofrecer acceso al mercado laboral. 2) **El criterio social**: una lengua es apreciada en función del nivel social de los locutores, por ende, de la posibilidad de promoción social para quienes la aprendan. 3) **El criterio cultural**: la lengua es afectada por el prestigio producto de la riqueza cultural que conlleva así como de su valor estético. Esta riqueza cultural está expresada bien sea por la literatura u otras formas artísticas. 4) **El criterio epistémico**: una lengua es un objeto de saber y su dominio constituye un valor educativo. Desde este punto de vista, Dabène valoriza la lengua en función de las exigencias cognitivas que implica su aprendizaje; por lo cual, las lenguas romanas, cercanas al francés, es decir fáciles, son desvalorizadas. Finalmente, 5) **el criterio afectivo**: existe hacia ciertas lenguas prejuicios favorables o desfavorables

que emergen por factores tales como relaciones armoniosas o conflictivas entre los países o también debido a hechos de la historia personal del sujeto.

Si bien coincidimos con la clasificación realizada por Dabène, observamos un cierto sesgo a la hora de hablar del criterio cultural, cuya definición refleja una posición contraria al concepto antropológico que explicaremos más adelante. No obstante, dicha concepción de cultura es compartida muchas veces por los sujetos aprendices. Lo observaremos en el aparte que estudia específicamente el aspecto cultural. Cuestionamos también su planteamiento sobre la desvalorización de una lengua que estudiantes puedan plantear a causa de su grado de facilidad. Según nuestro punto de vista, dicha facilidad puede ser considerada un factor de atracción para el aprendizaje de la misma.

El agrado o desagrado que manifiestan los estudiantes para el aprendizaje da cuenta de elementos subjetivos revelados durante el proceso de apropiación de la lengua, tal como el placer y el deseo de aprender. Para comprender mejor como se evidencia esa situación del deseo de aprender recurrimos a una historia reseñada por Francis Imbert (1992): se trata del alumno Ahmed, un niño con deficiencia de rendimiento escolar desde hace varios años. Al inicio del año escolar, a la maestra se le comunicó sobre el problema, diciéndole que no se podía hacer nada con él. Le advirtieron que cuando ya no pudiera más, lo enviara a la oficina del director. Sin embargo, la maestra no se deja influenciar y trata con Ahmed, pero tiene que reconocer que el alumno no es fácil, no desea realizar ningún trabajo que se le asigne. En cierta oportunidad, la maestra decide de llevar a los niños a la biblioteca municipal que está cerca de la escuela. La visita fue planificada previamente en colaboración con la biblioteca. Los niños podrán pedir prestado algún libro. Al llegar, la bibliotecaria toma al grupo, explica el funcionamiento del local, los diferentes sectores, la forma de solicitar los textos. Los alumnos recorren el sitio, escogen algunos libros y se instalan en mesas para leerlos. Al final de la tarde, ellos deberán seleccionar cuál quieren llevar. Ahmed se acerca a la maestra con un libro sobre Argelia. Se muestra sorprendido y feliz con esta obra que muestra a la maestra. Ella mira el libro con interés e intercambia algunas palabras con Ahmed. Regresan al aula. Desde ese día, Ahmed presenta cambios, parece concentrado con su libro. La maestra reflexiona y recuerda el momento cuando él se acerca y le muestra el libro.

La historia de Ahmed pudiese parecernos familiar si la contrastamos con otros alumnos que evidencian con su comportamiento y rendimiento escolar no lograr ubicarse dentro del ambiente que los rodea. Probablemente la imagen que tienen de sí mismos se los impida, tal vez esta imagen no concuerda con este entorno donde se desenvuelven. Observemos lo que nos dice el entrevistado N° 3, quien aún cuando realiza una formación de lenguas extranjeras, expresa que no le gusta el francés y lo relaciona con el he-

cho de no entenderlo. Al mismo tiempo explica que no quería estudiar porque no entendía. Es evidente que esto forma un círculo del cual le era difícil salir. *El francés, no lo entendía, me costaba mucho expresarme, y de por si estoy seguro que el primer nivel la primera vez no lo pasé porque me faltaba, todavía no había aprendido lo que ellos querían para pasar el nivel o después fue por flojera, porque no entendía ni quería estudiar. ¿Pero tú abandonas por qué? Porque no me gustaba y no quería venir a clases, pensé en cambiarme...*

Este tipo de relación da cuenta de cómo influye el gusto por el idioma en su actuar, ya que esa situación lo incita a abandonar la asignatura y llegar hasta el extremo de pensar en cambiar de carrera. Esto nos conduce a interrogarnos sobre la cuestión del deseo en el sujeto. ¿Qué tipo de relación se establece en el sujeto entre su deseo de aprender y la significación que no encuentra en la lengua? Habría que examinar qué significado tiene la lengua meta para el estudiante ya que “el deseo del sujeto es primero identificado y encontrado en la existencia como tal del deseo del Otro, en tanto que deseo distinto de la demanda”⁴ (Lacan, 1998: 359). Insistiendo en el análisis sobre el deseo, Anderson (1999: 263) precisa que la palabra implica situarse no en el plano de las adquisiciones (el lenguaje, la lengua), sino en la articulación de lo que puede fundamentar la relación con el saber. “Cómo el que aprende trabaja la lengua y cómo la lengua trabaja al sujeto”⁵ es una formulación que el autor propone para el estudio de la subjetividad.

Estos elementos dan cuenta de procesos que intervienen en el desempeño de los aprendices para el logro de las competencias requeridas. Se evidencia en lo manifestado por el informante N° 3: *¿Tú crees que todo esto que siempre has querido esto de alguna manera tiene una relación con tu desempeño en el aprendizaje? Por supuesto ¿Si? ¿Por qué? Porque pienso que estudiar francés o estudiar cualquier idioma no es necesario de aprendizaje sino de vocación, tiene que gustarle a uno el idioma para aprender, y la destreza de la que yo tengo pienso yo que es porque tengo vocación para esto, es muy fácil aprender... por eso.*

3.1. Experiencias de aprendizaje: criterio afectivo

Observamos que la experiencia puede ser agradable o bonita para algunos y traumatizante para otros. La experiencia agradable comprende satisfacción por los logros obtenidos en el aprendizaje, los cuales en algún caso fueron inesperados. Aún más, la experiencia es positiva en la medida que el

4 le désir du sujet est d’abord repéré et trouvé dans l’existence comme telle du désir de l’Autre, en tant que désir distinct de la demande.

5 Enfatizado por el autor. Comment l’apprenant travaille la langue et comment la langue travaille le sujet.

estudiante evalúa su progreso en el dominio del idioma. *Pero es bien porque a medida que va pasando el tiempo voy como que aprendiendo otras cosas que si los números, la hora y todo eso que en un futuro me van a ayudar y poco a poco he ido logrando como lo que necesito para el semestre como por ejemplo en mi primer examen en el escrito yo quedé como que ahhh no puedo creer que saqué diecinueve si yo lo que sé o sea no creo que sea como para sacar eso y en el de ayer saqué diecinueve otra vez o sea es como que me esta yendo bien a pesar de que no pensé que me fuera defender tan bien en una lengua que en mi vida había hablado ni nada por el estilo es como que una experiencia bien bonita no sé.*

Lo atrayente de esta experiencia se relaciona con el deseo de aprender el francés que posee el estudiante. Así lo expresa el informante N° 2: *Para mí es una experiencia única, única en el sentido de que por fin estaba escuchando, estaba practicando, estaba aprendiendo el idioma que siempre quise, aprender francés, tenerlo para mí... Y de la clase de Cabimas siempre fui el mejor, el mejor en las clases y hasta ahorita me propongo aprender lo más que pueda... es una experiencia para mí única para mí fue lo máximo. Porque el francés es como digo... es como siempre quise aprender, siempre he escuchado hablar y como decía ¡yo quiero aprender a hablar! ¡Yo quiero aprender!...*

Por otra parte, la experiencia traumatizante comprende frustración por querer comunicarse en el idioma y no lograrlo; además de la ansiedad generada por el desconocimiento de la lengua. Existe una sensación de incertidumbre que influye en la forma de abordar la nueva lengua. *Al principio era como que traumante porque no sabía nada entonces yo estaba como que ay no sé nada, no sé nada, no sé nada de nada ¿Qué sentías cuando no entendías?*

Frustración porque no entendía ¿No querías estudiar? Es que yo empezaba a leer y me frustraba porque no entendía, y bueno en realidad así comienza uno, no entiendo porque uno lo tiene que buscar, siempre cuesta cuando va empezando.

4. Cultura francesa

¿A qué nos referimos con el término cultura?

La Encyclopaedia Universalis (2002) explica que desde el año 1952, Kroeber y Kluckhohn realizan un inventario de las diferentes formas de utilizar el vocablo cultura, el cual se utiliza desde el siglo XVIII aplicado a las sociedades humanas. De su estudio se retienen dos tipos de conceptos: una definición restringida, la cual utiliza el término cultura para la descripción de la organización simbólica de un grupo, de la transmisión de esta organización y del conjunto de valores comprendidos en la representación que el grupo se hace de sí mismo, de sus relaciones con el universo natural.

Una definición más amplia utiliza el término de cultura tanto para describir las costumbres, las creencias, la lengua, las ideas, los gustos estéticos y el conocimiento técnico como la organización del ambiente total del ser humano, es decir, la cultura material, los instrumentos, todo el conjunto tecnológico transmisible que regula las relaciones y los comportamientos de un grupo social con el ambiente. Es esta segunda postura, asumida desde un sentido antropológico, la que nosotros tomaremos en el desarrollo de este estudio.

4.1. Aprendizaje y cultura

Según Chlopek (2008) aprender bien una lengua generalmente requiere conocer algo acerca de la cultura de esa lengua. La comunicación que carece de contenido cultural apropiado frecuentemente causa incidentes humorísticos, o peor aún es fuente de incomunicación o incomprensión. Además, la cultura está siempre en el conocimiento previo, desde el primer día que se aborda el aprendizaje, listo para trastornar el buen lenguaje en los estudiantes cuando menos lo esperan, haciendo evidente las limitaciones de su competencia comunicativa obtenida con dificultad y retando su habilidad para crear sentido del mundo que les rodea (Kramsch 1993, citado en Chlopek 2008).

Sin embargo cuando se habla de “enseñar cultura” los teóricos y practicantes frecuentemente se restringen a la cultura específica de la lengua meta. En una clase de francés lengua extranjera en el marco del contexto de nuestra investigación, los estudiantes son monolingües y aprenden francés mientras viven en su propio país, tienen poco acceso a la cultura meta y por lo tanto una habilidad limitada a convertirse en culturalmente competentes. Su finalidad de aprender el francés es no solo comunicar con los hablantes nativos sino también con los no nativos, con esto se están permitiendo convertirse en usuarios de una comunicación internacional o más bien intercultural. La lengua meta se convierte en una herramienta para ser usada en interacción con la gente alrededor del mundo.

Cuando vas a aprender un idioma, manejar y conocer la ciudad... la ciudad no... la población y todo eso, conocer la historia de un país.

En este abordaje intercultural en la clase de lengua, nos vemos enfrentados a los estereotipos que poseemos sobre la lengua meta y los hablantes nativos de la misma. Dichos estereotipos, como reflejo de las concepciones inconscientes, pueden constituirse en punto de partida de un enfoque intercultural del aprendizaje de la lengua meta.

Considerando los lugares de interculturalidad, Coianiz (2005) distingue cuatro amplios dominios: 1) Un marco general que une lo simbólico-imaginario, las construcciones mentales, las representaciones, las asociaciones (opiniones, creencias, estereotipos), la afectividad, lo cognitivo y el estatus de los diferentes saberes. 2) Las praxis, las cuales se desarrollan en este mar-

co y son determinadas por los hábitos de los individuos. Conciernen tres grandes tipos de comportamientos: las praxis de lenguaje, las praxis de aprendizaje y las praxis materiales. 3) La posición subjetiva del sujeto: quien utiliza lenguajes verbales y no verbales. 4) Los intereses, las expectativas de los actores de una interacción movilizan los marcos culturales y constituyen los intercambios como negociaciones primero de indicadores personales y luego de concepciones del mundo.

La cultura francesa forma parte de un estereotipo común en los países de América Latina. Es tema ineludible en los pensa de estudio de algunas materias obligatorias desde la Educación Básica, de manera que al llegar a la Universidad a estudiar Lenguas Modernas el alumno podría sentirse cómodo al abordarla.

Para Porcher (1986: 29, citado en Arrieta, 2007) la enseñanza de una lengua vehicular la enseñanza de una cultura, una no va sin la otra, por lo tanto su enseñanza-aprendizaje debería realizarse de manera simultánea. *Cuando hablo es también mi cultura quien habla en mí que hablo*⁶. Cuando se aprende una lengua normalmente el objetivo comunicativo, el fin, es comunicar en lengua extranjera y eso impone la comprensión y el estudio de la cultura de la lengua meta, ya que ambas son un binomio indisoluble: la lengua forma parte de la cultura.

En tal contexto, analizamos el término cultura en diferentes locutores; se observó en el sujeto N° 2 al expresar: "...el francés es un idioma **demasiado cultural**... muy elegante, **muy cultural**..."; igualmente en el informante N° 3: *Manejar...y conocer un poco la historia que me parece importante al saber como es la cultura de ese país*. Por su parte el informante N° 5 muestra su gusto por la cultura francesa pero a la vez reconoce su desconocimiento de la misma: *...me gusta la cultura francesa,... no tengo mucho conocimiento sobre ella, me gustaría aprender sobre esa cultura, me gustaría tener conocimiento sobre eso...*, y en respuesta a una pregunta sobre su noción al respecto respondió: *... porque la cultura es como que muy limpia,... muy sana,...muy tranquilo,...es muy distinta su cultura...* Finalmente el informante N° 6 expresó que es una buena experiencia conocer otros idiomas y también conocer las culturas de otros idiomas.

La noción de cultura es asociada a la propiedad de lengua interesante. La cultura es vista como un elemento importante de un país cuya lengua se está aprendiendo y que a su vez, en algunas ocasiones, forma parte del conocimiento previo del estudiante; en nuestro caso lo que sabe de la cultura francesa antes de su inicio en el aprendizaje del francés. Esta noción refleja

6 Lorsque je parle c'est toujours aussi ma culture qui parle en moi qui parle.

también la valorización de este idioma desde el punto de vista de los aportes culturales que han sido reflejados en esta lengua a través de las épocas. *El francés es un idioma demasiado cultural. Debe ser interesante poder hablar esa lengua. Es un idioma muy elegante, muy cultural, en el sentido de cómo se escuchan las palabras, como se pronuncian, el acento que tiene.*

Igualmente, se valora este idioma por la cantidad de personas y países que lo hablan. *Y es bien porque además esa es una lengua que se habla en muchos países por allá por Europa.*

5. Lengua cercana

La proximidad del idioma francés con respecto al español, puede influir en el concepto de facilidad o dificultad del mismo, por lo cual estas dos propiedades se encuentran muy relacionadas. Lo podemos observar en el enunciado del entrevistado N° 2: *es un idioma que para mí es muy fácil de aprender, en cierta parte es parecido al español...*

No obstante, el ser una lengua semejante al español no impide cierto grado de dificultad, el cual se refleja en aspectos gramaticales. Esto se evidencia en lo expresado por el informante N° 1. *Yo creo que los artículos porque yo en español ya me sé todos los artículos que se usan, entonces aquí se dice por ejemplo, nosotros decimos el zapato y en francés como que es la zapato o algo así entonces eso confunde porque lo que uno cree que son femenino y no es femenino sino masculino y eso de verdad que me confunde bastante, pero como dice usted mientras más lo practicamos como que más le vamos agarrando el hilo no sé algo así y si no lo practicamos de verdad que nunca lo voy a aprender.* Aún más, lo que se evidencia en estos planteamientos es la confusión por la transferencia hacia la lengua meta de los conocimientos que se poseen del idioma materno. Igualmente, el informante 2 considera la gramática confusa: *La gramática del francés es un poco confusa en algunas partes.*

Pero además hay otras competencias lingüísticas en las que los estudiantes manifiestan cierto grado de dificultad. Para el tercer entrevistado la expresión oral constituye una dificultad y lo manifiesta de esta manera: *Hablar, porque era el primer nivel, era básico y solamente aprendí lo normal, a saludar y eso, pero me costaba mucho expresarme porque no tenía palabras, entonces siempre lo pensaba en español o en inglés, me costaba, no tenía vocabulario.* Esta dificultad se justifica en el sentido que el participante se encuentra en el nivel básico, por lo cual, no posee herramientas lingüísticas que le permitan la expresión fluida en dicho idioma. No obstante, pareciese que la dificultad reside en el limitado vocabulario, el cual constituye solo un aspecto del lenguaje.

6. Identidad

La confrontación a otra lengua permite al sujeto la identificación a sí mismo y a su lengua. Las representaciones dan cuenta de esa identificación. Desde nuestra perspectiva, la identidad se manifiesta no sólo en la representación que el individuo tiene sobre sí mismo. Igualmente, tomamos en consideración la perspectiva de Heráclito, para quien una característica del ser consiste en el flujo. De allí sus expresiones: “uno no se baña dos veces en el mismo río” (fr. 91), “el sol es nuevo cada día” (fr. 6), “entramos y no entramos en el mismo río, somos y no somos” (fr. 49^a), “Lo que está frío se vuelve caliente, lo que está caliente, se vuelve frío, lo húmedo se vuelve seco y lo seco se humidifica” (fr. 126) (Castoriadis, 2004: 235-236)⁷.

La apropiación de la lengua extranjera va a provocar en el sujeto una identificación hacia ese otro en el cual él se convierte gracias a esa lengua. Esto lo podemos evidenciar en lo expresado por el informante N° 1 *¿Qué significa aprender francés? poder convertirme en una persona políglota, si hablo francés, inglés y español soy políglota ¿verdad? ¿Qué lleva a una persona a desear dominar otras lenguas?*

¿Por qué esta valorización del plurilingüismo? ¿Cómo el dominio de otra lengua nos afecta como personas? Señalemos varios aspectos que consideramos importantes. 1) El estudio de teorías que presentan la lengua como expresión de una concepción del mundo. Al respecto, Dollé (2001) refiere los postulados de Humboldt como referencia de los estudios dedicados a la cuestión. Para este lingüista, la lengua y el pensamiento interactúan: las palabras no son solo signos y no se refieren nunca a los mismos conceptos de una lengua a la otra. Además, las mismas están cargadas de connotaciones y de afectividad, lo que refuerza su significación particular. Es por ello que Dollé interpreta la diversidad de los idiomas contraria a la experiencia desafortunada de la torre de Babel, concluyendo sobre el gran placer que experimenta el políglota amateur al constatar las diferencias particulares de cada idioma.

Al referirnos a la afectividad, es indispensable señalar su importancia en la vida del ser humano. Según expresión de Freud en su obra *Inhibición, síntoma y angustia* (citado por Ortigues, 1984) el afecto es memoria, en el sentido que es el fruto de una evolución interior donde los episodios vividos

7 «on ne se baigne pas deux fois dans le même fleuve» (fr. 91), «le soleil est nouveau chaque jour» (fr. 6), nous entrons et n'entrons pas dans le même fleuve, nous sommes et nous ne sommes pas » (fr. 49a), «Ce qui est froid devient chaud, ce qui est chaud devient froid, l'humide devient sec et le sec s'humidifie» (fr. 126).

han colocado sus sedimentos es el núcleo de la personalidad; es decir, el hecho fundamental alrededor del cual se construye la misma consiste en que las reacciones emocionales en el niño preceden el control motor. En otras palabras, “el afecto precede a la organización motriz necesaria a la génesis de una intención personal” (Ortigués, 1984: 112)⁸.

2) Apropiación, por parte del estudiante, de un lugar simbólico en la lengua extranjera. Explica Anderson (1990), esta operación se efectúa en la reorganización de lo que constituirá su discurso. Simbolismo que le permitió a Beckett tomar distancia con respecto a su lengua materna, el inglés, para comenzar a producir su obra literaria en francés. Tal como lo explica Dollé (2001:49): “El dominio de una lengua extranjera, para un escritor que, no siendo bilingüe desde la infancia, guarda el recuerdo y la consciencia de sus aprendizajes, se acompaña por una distancia que la primera lengua no permite”⁹. Para Dollé la identidad de un individuo está menos ligada a la lengua que habla que a su capacidad de pasar de una a la otra.

7. Belleza de la lengua

La belleza de la lengua es una noción que se origina principalmente debido a la tradición de la misma. Refiriéndose al francés, Dollé (2001) plantea elementos cruciales que nos permiten entenderlo, al explicar que la fuerza de tal representación proviene de la complejidad, pero también de lo bien fundado de las imágenes que le son relacionadas: no se puede negar que el francés se convirtió en la lengua diplomática en Europa durante el siglo XVIII, hecho oficializado por el tratado de Rastatt, firmado entre Luis XIV y Carlos VI en 1714. Dollé continúa analizando el origen del brillo de la lengua y la literatura francesas, lo cual se encuentra asociado al mito de París: la ciudad luz. En el aparte 3, planteamos la tesis de Dabène (1997), quien explica el criterio que define la construcción de este tipo de imágenes.

El concepto de belleza da cuenta de subjetividades del individuo. ¿Cómo una lengua puede ser más bella que otra? Veamos cómo lo dice un locutor: *¿Por qué aprendes francés? Porque me encanta, el francés es un idioma demasiado cultural, demasiado... es muy bonito a mi me encanta aprender francés, es un idio-*

8 l'affect précède l'organisation motrice nécessaire à la genèse d'une intention personnelle.

9 La maîtrise d'une langue étrangère, pour un écrivain qui, n'étant pas bilingue depuis l'enfance, garde le souvenir et la conscience de ses apprentissages, s'accompagne d'une distance que la langue première ne permet pas.

ma demasiado bonito. ¿En qué consideras que es bonito? ¿En qué considero que es bonito?... en la expresión, esa expresión... Es muy fino y refinado, es una expresión.

8. Conclusiones

La apropiación de una lengua extranjera no es solo un proceso de tipo cognitivo. Un idioma es asociado a imágenes que los individuos tienen, basados en su experiencia personal o en tradiciones. Esas imágenes que el individuo posee sobre la lengua extranjera se relacionan con el deseo de aprender que él tiene. Evidentemente, una imagen de lengua bella, interesante, tendrá mayor posibilidad de producir un deseo de apropiársela; en virtud que esa imagen, formando parte de una representación social, es manifestación de la subjetividad de la persona. El campo educativo se revela como un lugar ideal donde pueden producirse conocimientos gracias a las representaciones sociales. Es por ello que el estudio de las representaciones sociales durante el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera, permitirá la comprensión de cuestiones ligadas al aprendizaje de las lenguas extranjeras en general.

En conformidad con Castellotti y Moore (2002), podemos decir que especialistas del aprendizaje han tomado a las representaciones como un concepto esencial. En la didáctica de las lenguas, también se recurre a la noción de representación; ésta ejerce un rol primordial dando cuenta de los diferentes recursos movilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas autoras plantean que los estudiantes tienen a menudo una imagen de los idiomas que podría impedirles tratar de aprenderlos. Igualmente sostiene que las imágenes compartidas pueden influenciar las actitudes hacia estas lenguas y finalmente el interés de los aprendices por estos idiomas. En los sujetos entrevistados, se evidenciaron estos planteamientos. Los afectos que los estudiantes manifiestan durante el proceso de aprendizaje, intervienen en éstos de manera positiva o negativa, promoviendo u obstaculizando el aprendizaje.

Las representaciones presentan la particularidad de estar en relación con todos los aspectos y dominios de la vida social y juegan un papel fundamental en la vida mental del individuo tanto como factor de regulación del psiquismo humano como por ser objeto elaborado por un grupo cultural particular. De ahí se convierten en un conjunto de saberes y contenidos propios a un grupo y ampliamente compartidos por sus miembros. ¿Cómo cambiar las imágenes que el estudiante posee sobre la lengua, de tal manera que favorezca el proceso de aprendizaje de la misma? Ese es el reto del docente de la actualidad. Las representaciones sociales son guías para la acción y por estar expuestas a las influencias colectivas son contextualizadas y se modifican al paso de las relaciones entre los miembros de un grupo.

Es interesante observar en nuestro estudio que estudiantes venezolanos en contexto universitario poseen imágenes principalmente positivas sobre la lengua francesa. Aunque difícil, el idioma es caracterizado de bello, cultural, expresivo. Las diferentes representaciones, conducen a reflexionar sobre el rol que éstas tienen durante el proceso de aprendizaje. Igualmente esto nos lleva a preguntarnos sobre cuáles son las imágenes referidas a esta lengua de estudiantes más jóvenes. Sin embargo, lo que consideramos más importante es la revelación de la dimensión imaginaria, la cual junto con la real y la simbólica, constituyen el sujeto en términos psicoanalíticos.

Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, Patrick (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- ANDERSON, Patrick (1990). *Apprendre une langue étrangère? Enjeu de la parole de l'apprenant et constitution du moi*. Tesis doctoral. Université de Franche-Comté.
- ARRIETA, Mariela (2007). Una experiencia constructivista para enriquecer la Enseñanza de la Cultura en clase de francés como Lengua Extranjera. *Revista Synergies Venezuela*. Nº 3, pp. 65-74.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1998). Psychanalyse et champ linguistique de l'énonciation: parcours dans la méta-énonciation. *Linguistique et psychanalyse*, sous la direction de Michel Arrivé et Claudine Normand, No. 91-108. Paris: In Press.
- BALLY, Charles (1965). *Le langage et la vie*. Genève: Droz.
- CASTELLOTTI, Véronique et Moore, Danièle (2002). Représentations sociales des Langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible en: www.coe.int/t/dq4linguistic/Source/CastellottiMooreFr.pdf. Consultado el 2/05/07.
- CASTORIADIS, Cornelius (2004). *Ce qui fait la Grèce. 1. D'Homère à Héraclite*. Séminaires 1982-1983. Paris: Ed. Du Seuil.
- CIFALI, Mireille (2005). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. 5ª edición. Paris: Presses Universitaires de France.
- COIANIZ, Alain (2005). *Langages, cultures, identités. Questions de points de vue*. Paris: L'Harmattan.

- CHLOPEK, Zofia (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. English Teaching *FORUM*. Vol. 46. N° 4.
- DABENE, Louise (1997). L'image des langues et leur apprentissage. *Les langues et leurs images*. Textos compilados y presentados por Marinette Matthey. Neuchâtel: Ediciones IRDP.
- DOLLE, Marie (2001). *L'imaginaire des langues*. Paris: L'Harmattan.
- ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS FRANCE (2002). Vol N° 6, p. 887.
- GIORDAN, André (1998). *Apprendre!* Paris: Éditions Belin.
- IMBERT, Francis (1992). Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation. Vigneux: Editions Matrice.
- LACAN, Jacques (1998). *Le Séminaire. Livre V. Les formations de l'inconscient. 1957-1958*. Texto establecido por Jacques-Alain Miller. Paris: Editions du Seuil.
- MOSCOVICI, Serge (1961, 1976). *La Psychanalyse son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- ORTIGUES, Edmond (1984). Les repères identificatoires Dans la formation de la personnalité. *Travail dela métaphore*. Paris: Ediciones Denoel.
- PIÑA, Juan Manuel; CUEVAS, Yasmín (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. Vol. N°. 105-106. pp. 102-124. México.
- SILVA, Haydée. De la "civilización" a la "interculturalidad" en el marco de la enseñanza-aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera. *Revista Lingüística Aplicada* N° 4. Lengua y Cultura.